

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fabíola Pereira Soares

**ENCONTRO DE IDÉIAS:
PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO E RECURSO PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE REDES E SISTEMAS DE ENSINO**

**Marília
2003**

Fabíola Pereira Soares

**ENCONTRO DE IDÉIAS:
PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO E RECURSO PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE REDES E SISTEMAS DE ENSINO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação sob orientação da **Profa. Dra. Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida.**

**Unesp
Marília - 2003**

Fabíola Pereira Soares

**ENCONTRO DE IDÉIAS: PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO E RECURSO PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE REDES E SISTEMAS DE ENSINO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca examinadora:

Presidente: Prof.Dr^a Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida

Instituição: Departamento de Educação- UNESP – Bauru

Titular: João Cardoso Palma Filho

Instituição: Instituto de Artes/ UNESP – São Paulo

Titular: Jonas Gonçalves Coelho

Instituição: Faculdade de Ciências- UNESP- Bauru

Titular: Iria Brzezinski

Instituição: Universidade Católica de Goiás

Titular: Maria Nazaré da Cruz

Instituição: Associação de Ensino de Itapetininga

SOARES, F.P. Encontro de idéias: proposta de valorização e recurso para formação de professores de redes e sistemas de ensino., 2003.140f.
Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2003.

RESUMO

A tese aqui apresentada, descreve o processo de criação, implantação, desenvolvimento e análise dos depoimentos de participantes do curso: “Encontro de Idéias: experiências vivenciadas na Rede Municipal de Ensino do Município de Bauru-SP”. Questiona a possibilidade de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, através de atividades que promovam o intercâmbio de experiências pedagógicas bem sucedidas (ou não) e também refletir sobre o uso social das mesmas com professores da Unidade Escolar onde trabalham, assim como, com outras Unidades Escolares de diferentes modalidades de ensino. Rever a trajetória histórica da profissão de professor e investigar as mudanças sociais que interferem no ambiente escolar e na representação social do papel do professor, caracterizam os procedimentos iniciais deste trabalho. Por tratar-se de uma experiência voltada à valorização da prática docente e sua relação com a questão da formação de professores, envolveu a discussão crítica de conceitos presentes no discurso educativo, entre estes, qualidade, competência e saber; assim como, uma reflexão sobre a profissão e formação docente.

Palavras-chave: prática docente; formação; valorização

SOARES, F.P. Gathering of ideas: enhancing proposal and teacher's training resource for professionals of educational networks and education systems, 2003. 140f. Thesis (Doctor Degree in Education) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Philosophy and Sciences Course), UNESP, Marília, 2003.

ABSTRACT

The Thesis here presented describes the creation, introduction and development of the course " Gathering of Ideas: experiences lived in the Municipal Net of Education in Bauru, São Paulo state, Brazil, with an analysis of the participants statements. It questions the possibility of an improvement in the quality of the teaching and learning process through activities that promote the exchange of successful (or not) pedagogical experiments. It also reflects upon the social uses of those experiments with teachers working at their School Units, as well as dialogues with other School Units of different modalities of teaching. This thesis also reviews the historical route of the teacher profession and investigates the social changes that influence on the school environment and on the social representation of the teacher's role. These approaches characterize the initial procedures of this paper. As it is an experiment that aims a rise in value of the teaching practice and its relation with the teachers' formation issue, it involves the critical discussion about the concepts present in the educative speech, among them, quality, competence and knowledge. It also provides a reflection on the teacher's profession and formation.

Key-words: Teaching practice, formation, value

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I Profissão docente: origem, contextos e conceitos que permeiam esta prática	17
1 Origem da profissão docente: ato de educar e a escola	18
1.1 Mudanças sociais e na Educação	25
1.2 Qualidade de ensino e sua relação com competência e saber	36
1.3 O Papel do professor em tempos atuais: profissionalismo e formação	51
CAPÍTULO II A trajetória buscada: vivências partilhadas	72
2 A trajetória buscada: vivências partilhadas	73
2.1 Aspectos Históricos e Geográficos	78
2.2 Educação no Município de Bauru	81
2.3 A Rede Municipal de Educação de Bauru	83
2.4 Modalidades de Ensino	83
2.4.1 A Modalidade de Educação Infantil: histórico e situação atual	83
2.4.2 A Modalidade de Ensino Fundamental: histórico e situação atual	85
2.4.3 Educação Especial: histórico e situação atual	87
2.4.4 Educação de Jovens e Adultos: histórico e situação atual	88
2.5 Outros Departamentos	89
2.5.1 Departamento de Merenda Escolar	89
2.5.2 O Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação de Bauru, e a capacitação de professores da Rede	90
2.6 Análise do contexto	92
CAPÍTULO III “Encontro de Idéias”: entre o possível e o ideal	96
CAPÍTULO IV Percepções dos professores sobre o trabalho desenvolvido	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
BIBLIOGRAFIA	134
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa?

Donald A Schön

A escolha por um tema que se tornará objeto de pesquisa e envolverá esforços e reflexões, dedicação e superação das limitações impostas pela vida cotidiana passa a ter um sentido especial quando ligada à própria história de vida dos envolvidos. O exercício de busca de soluções - envolvendo métodos científicos e o processo de conhecimento e interação com a realidade imediata a ser pesquisada - são passos percorridos durante a elaboração de um trabalho que quando terminado, deverá ter alterado a visão dos autores e propiciado um ganho de conhecimentos sobre si mesmo e sobre o contexto abordado, ocorrendo, portanto a inter- relação entre a vivência do pesquisador e o universo pesquisado.

O tema escolhido para realização da pesquisa proposta está ligado diretamente às vivências pessoais, pois atuando no ensino superior e no

Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação do Município de Bauru, foi-me possível relacionar o ambiente de trabalho e a realidade imediata.

Proponho analisar algumas questões inerentes a este meio, como: formação de professores, troca de experiências entre eles, reflexões sobre a formação docente, divulgação de experiências bem sucedidas etc., como será visto nos capítulos do presente trabalho.

Abro um parêntese para um breve relato que tem como objetivo mostrar como vivenciei o percurso que transcorri para chegar ao cargo de Diretora do Departamento Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Bauru.

Estando na função docente há treze anos em instituições públicas e particulares de ensino em diferentes Estados brasileiros, meu ingresso na Rede Municipal de Ensino do município de Bauru, ocorreu através de concurso público, tendo sido nomeada em 02 de maio de 1996, como professora de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Maria, localizada à Rua Presidente Kennedy, s/nº Vila Cárdia cidade de Bauru (SP).

Após dois anos, exercendo a função citada, surgiu-me o convite para compor a equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, como coordenadora da área de História. Oito meses, após esta nomeação, um novo convite me foi feito pela Secretária da Educação Professora Isabel Campoy Bono Algodoal, desta vez para dirigir o Departamento Pedagógico.

Esta nova responsabilidade trouxe-me também uma preocupação: a de viabilizar parcerias para cursos de capacitação de professores, que deveriam atender a demanda da secretaria, assim como investigar formas para a valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais docentes da Rede.

Como membro atuante de um grupo de professores ligados a UNESP (Universidade Estadual Paulista - Campus de Bauru) que desenvolve um Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino, a dúvida relacionada à importância de ofertar capacitações a professores nunca existiu para mim, pois sempre foi esse o objetivo principal do nosso grupo de trabalho.

O contato freqüente com professores de diferentes municípios, as angústias e expectativas, relatadas pelos participantes e encontradas em cada situação impulsionaram-me para tentar realizar um trabalho diferenciado no município de Bauru dentro das circunstâncias possíveis, permitidas por essa Rede de Ensino.

Relembrando-me dos anos exercidos na função docente, notei e senti a falta de divulgação de experiências bem sucedidas, ou de fracassos inesperados que aconteceram em minha sala de aula e nas de colegas que também tentavam inovar na organização de suas atividades em sala de aula.

Dois fatores demonstraram-me ser muito nítidos, o primeiro era a ausência de oportunidades favoráveis para divulgar, entre os pares da Unidade Escolar, as experiências pedagógicas, que acabavam por serem compartilhadas com um grupo mínimo de professores, de modo geral, durante o intervalo das aulas; e, neste espaço e tempo reduzidos, em algumas situações, notava-se certo desdém e/ou repúdio do grupo ouvinte, que acabava por desencorajar ainda mais o professor relator.

O segundo fator diz respeito à ausência de registro formal das experiências pedagógicas. Não há uma cultura de registro detalhado de atividades executadas pelo professor. O procedimento usual de registro formal de atividades de

incluía o registro do conteúdo ministrado no diário escolar. Notei em algumas Unidades Escolares (UEs), como a EMEF Santa Maria, um outro tipo de registro que incluía os procedimentos adotados pelos professores. Ou seja, em fichas elaboradas para que se pudesse observar o processo de como as atividades, em sala de aula, favoreciam (ou não) o progresso discente bem como as medidas adotadas para a reorganização das etapas posteriores, visando sempre ao aprendizado do aluno.

Esta prática, ainda que não unânime na Rede de Ensino, refletia a preocupação da direção e coordenação da Unidade Escolar em avaliar como os professores criavam novas alternativas, para a execução de seus objetivos. Porém, não havia uma posterior seleção, organização, reflexão e divulgação das ações propostas pelo docente, de forma que estas pudessem tornar-se um conhecimento partilhado e socializado na Unidade Escolar, logo o professor realizava essa “tarefa” apenas burocraticamente.

Para melhor compreender este universo e rever esta realidade, o primeiro passo dado foi investigar como estava ocorrendo o exercício docente no contexto escolar. Isto foi feito através de visitas às Unidades Escolares e diálogos informais com professores atuantes em todas as divisões de Ensino na tentativa de entender a não socialização e partilhamento do conhecimento produzido pelos professores em sala de aula.

O professor, enquanto um dos responsáveis pela transposição didática do conhecimento social acumulado, é um dos atores principais das mudanças ou manutenções sociais, daí a importância de se saber como ele vinha exercendo a docência no seu cotidiano. Que formas ele encontrava para exercê-la? Estaria ele

baseado em teorias, ou na sua experiência e/ou em ambas? Seria criativo na organização de suas aulas e cômico de sua função social e política? Estaria mais preocupado em “como fazer” (razão instrumental) e organizar as atividades ou também em discuti-las e refletir sobre a importância social das mesmas (prática social)?

Seria possível melhorar, a qualidade do ensino e aprendizagem, através de atividades que promovessem o intercâmbio de experiências pedagógicas bem sucedidas (ou não) e também refletir sobre o uso social das mesmas com professores da Unidade Escolar e entre as Unidades Escolares?

Essas questões motivaram-me para realizar a pesquisa, que aqui se apresenta, assim como a possibilidade de proporcionar condições de valorização do trabalho realizado por professores em suas salas de aula, refletir como os professores se vêem (auto-imagem), qual a representação do conceito de qualidade de ensino entre os professores; e, por fim, quais as possibilidades de enriquecimento no intercâmbio de conhecimentos entre professores de diferentes modalidades de ensino.

Outras questões também faziam parte das minhas preocupações, entre elas:

* Como o professor tentava equacionar as inúmeras atribuições das quais precisava dispor para exercer, a contento, sua profissão. Estaria ciente dos apelos exigidos pelas mudanças sociais? Das novas exigências profissionais referentes à incorporação dos discursos midiáticos e das novas linguagens proporcionadas pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)?

Imaginar que nenhuma atividade inovadora, relativa a questões abordadas foi introduzida pelos docentes seria ignorar todo trabalho e enorme esforço feito por parte dos professores interessados na participação e apreensão de novas experiências. Cogitar que os professores apenas reproduziam conhecimentos, e não inovavam em suas aulas, buscando um melhor resultado na aprendizagem de seus alunos, seria não admitir que temos professores reflexivos e de admirável criatividade diante das condições sociais limites em que trabalham. Desse modo, torna-se essencial substituir a concepção do professor que pensa que o saber adquirido pelo diploma é inquestionável e suficiente por uma outra concepção que o veja como profissional em constante aperfeiçoamento, conhecedor de suas limitações e pesquisador interessado, entre outras coisas, pelas inovações tecnológicas, assim como, um agente flexível às mudanças sociais que se refletem no ambiente escolar.

Criar condições para analisar as questões expostas, representou para mim um primeiro passo na investigação proposta pela presente pesquisa e isso foi resolvido pela abertura de um espaço que visava a uma nova programação: a criação do curso “Encontro de Idéias: experiências vivenciadas na Rede Municipal de Educação de Bauru”.

A Secretaria da Educação já mantinha uma programação bimestral de cursos ofertados para capacitação de professores, que continuou em andamento; porém, privilegiou-se a partir de 2001 atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores da Rede Municipal de Ensino.

Esta medida possibilitou o início das investigações necessárias à realização desta pesquisa por meio do curso “Encontro de Idéias”, realizado durante 2001 e 2002.

A pesquisa que aqui se apresenta, pode ser descrito como uma “tese de pesquisa-qualitativa” e não de compilação. De acordo com ECO (2002), há duas maneiras de se proceder para a execução de uma tese. A primeira, chamada de tese de compilação, baseia-se em um processo de pesquisa literária sobre determinado tema, organização harmônica de informações coletadas, dando ao leitor um panorama informativo sobre o assunto. A segunda forma é a tese de pesquisa, por nós adotada como pesquisa-qualitativa, que apesar de também contar com a pesquisa literária como respaldo, vai além desta, na tentativa de verificar os conceitos teóricos e suas aplicações práticas, ou ainda extrair da prática avanços e colaborações para a teoria. Por acreditar que não importa tanto a defesa de uma tese totalmente original, (e nem acreditamos que possa haver uma), mas a experiência do trabalho que ela comporta, esta tese discutirá criticamente uma experiência prática desenvolvida pelos envolvidos com professores da Rede Municipal de Educação do Município de Bauru, e para isso, utilizará como suporte as teorias que envolvem os aspectos considerados mais importantes no enriquecimento da discussão.

Os capítulos privilegiarão temas ligados ao objeto de pesquisa, iniciando com uma reflexão sobre **Profissão docente: origem, contextos e conceitos que permeiam esta prática (Capítulo I)**, no qual esboçaremos a trajetória histórica da instituição escolar e do professor, descreveremos as alterações notórias da sociedade contemporânea e de que forma a escola se viu atingida pelas mesmas; a

seguir, abordaremos os conceitos de qualidade, competência e saber e suas ligações com os discursos educacionais; e por fim, refletiremos sobre o papel do professor em tempo atuais, enfocando as questões do profissionalismo e da formação.

Após nos atermos à parte teórica do trabalho, a partir do segundo capítulo descreveremos o caminho percorrido para a realização da pesquisa - **Capítulo II: A trajetória buscada: vivências partilhadas**; caracterizaremos a ação no **Capítulo III: Encontro de idéias: entre o possível e o ideal**. Por fim, será relatada a análise dos dados colhidos e tratados no **Capítulo IV - Percepções dos professores sobre o trabalho desenvolvido**. E, finalmente, encerraremos com as **Considerações finais** sobre o trabalho.

CAPÍTULO I

PROFISSÃO DOCENTE: ORIGEM, CONTEXTOS E CONCEITOS QUE PERMEIAM ESTA PRÁTICA

A história da escola sempre foi contada como a história do progresso. Por aqui passariam os mais importantes esforços civilizacionais, a resolução de quase todos os problemas sociais. De pouco valeram os avisos de Ortega y Gasset - e de tantos outros - dizendo que esta análise parte de um erro fundamental, o de supor que as nações são grandes porque a sua escola é boa: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, sua saúde e de mil coisas mais.

Antônio Nóvoa

1 Origem da profissão docente: o ato de educar e a escola.

Por ter sido feita a escolha de iniciarmos este trabalho de pesquisa a partir de uma experiência prática envolvendo o compartilhamento de saberes, conhecimentos e técnicas entre professores, julgamos essencial investigar como a produção e divulgação de saberes inerentes à docência desenvolveram-se historicamente. Para tanto, faremos um relato breve da constituição da Escola como espaço diferenciado e específico do ato de educar e da constituição da profissão docente.

O ato de educar esteve sempre presente nas organizações humanas, este foi necessário à manutenção e preservação de papéis sociais. Desse modo, em

sociedades com estruturas sociais simples, recaía sobre os pais e os mais sábios do grupo a função de repassar a cultura acumulada. Porém, com o aumento do grau de complexidade das sociedades, que deixam de se organizar por laços de parentesco ou casamento em clãs, hordas etc., ou seja, quando a complexidade da estrutura social torna-se realidade, a família não é mais a única responsável pela educação. Para Brandão (1995, p.16):

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema às formas e os processos de transmissão do saber.

Sucedem, porém, que a definição do *locus* onde se daria o processo de ensinar só se fez necessário, quando ocorreu um acúmulo de conhecimentos que precisaram ser sistematizados.

Lobrot (1992, p.23), coloca que no Ocidente, a partir do I milênio a.C., no final da era pré-cristã, que corresponde à Idade do Ferro, surgem nas civilizações greco-romanas os primeiros locais destinados ao repasse de conhecimentos, pelo fato destas civilizações terem organizado sistemas de conhecimento, que deveriam ser repassados com sucesso. Para se garantir que isso ocorresse, fazia necessário contar com local e tempo dedicados à aprendizagem.

Concomitante à organização espacial e temporal, observa-se o aparecimento de uma teoria que se respalda no processo de aprendizagem, com métodos e regras a serem executadas no ambiente criado para este fim e por um responsável por sua execução. Também para Brandão (1995,p.16):

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento

em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor.

A própria figura do professor passa a existir em virtude destas necessidades, já que anteriormente a educação podia ser responsabilidade apenas dos familiares ou de pessoas com maior experiência no grupo. Brandão,(1995, p.27) considera que:

Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que reproduz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a sociedade. Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que sabe como faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais aparecem as de saber e de ensinar, a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador.

O modelo de escola, como conhecemos hoje, é bem mais recente no ocidente, e está ligado às congregações religiosas que desde o século VII até o século XIV impuseram a fé aliada à razão. Ocorre, porém, que o exercício da profissão docente figurava como atividade secundária de clérigos e os princípios religioso-ético-morais elegiam-se prioritários.

De acordo com Lobrot (1992, p.26), a escola passou progressivamente de uma concepção cristã a uma concepção clássica e dessa para uma concepção moderna. Esta evolução não é surpreendente. Correspondendo à própria concepção de evolução histórica.

O professor, nos limites delimitados por Lobrot (1992, p.32), possuía (nos períodos delimitados pelo autor, corresponde aos séculos VII e VIII de nossa era, terminando no fim do século XIV), a missão de fazer com que os alunos

conhecessem a doutrina cristã. Supõem-se, portanto, que provenham dos quadros da própria igreja, e desempenham de forma subsidiária a docência.

Num segundo momento, (iniciado no século XV, e tendo seu término no século XVIII), as finalidades religiosas e ético-morais não desaparecem, mas são preteridas por uma outra finalidade: a socialização do indivíduo.

A contribuição de Rosseau, com sua obra “O Emílio” (1757), demonstra a necessidade de admitir que a percepção da criança difere da do adulto, colocando como imperiosa a presença do último para ajudar a formar, a partir da criança, um adulto completo.

Apesar da influência religiosa não ter desaparecido neste período, sob a gestão do Estado, o foco de formação é outro: a criança não é um adulto incompleto, mas um ser em formação com características distintas das do adulto.

O terceiro período começa no século XIX e dura até os dias de hoje, em que os desígnios humanistas são abandonados pelos professores que vão privilegiar a Ciência e a Técnica.

Em concordância com este pensamento, Júlia (1991) coloca que a Igreja detém a hegemonia do ensino entre os séculos XVII e XVIII, quando a perde para o Estado, que assume o papel de controlador do ensino ao contratar professores para ensinar o que fosse conveniente aos desígnios da razão vigente.

Nóvoa (1991), reitera esta argumentação descrevendo a função docente, em sua fase inicial (Idade Média). Esta se desenvolveu, como subsidiária e não especializada, constituindo-se em uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Vê a gênese da profissão docente no seio de congregações, como a dos jesuítas e os oratorianos; que, durante os séculos XVII e XVIII, configuraram um corpo de saberes e técnicas, além de um conjunto de

normas e valores específicos da profissão docente que vinham ao encontro do ideal da Era Moderna. Possuindo, dessa forma, como característica um enfoque mais técnico que conceptual.

É importante ainda ressaltar que este corpo de saberes e técnicas divulgados como sendo sempre produzidos no exterior do ciclo dos professores por vários teóricos e especialistas, aparentando estar o professor excluído de sua produção, não condiz integralmente com a realidade. Divulga-se e tenta-se impor um conhecimento exógeno, porém, o professor filtra e assimila o que realmente lhe é pertinente e mais, inova e produz conhecimento ainda que não divulgado.

Se não houve, desde o início da delimitação da profissão docente, uma aceitação formal do saber pedagógico produzido pelo professor, sendo este imposto por instâncias exógenas ao trabalho do professor, é possível que possamos explicar porque há, ainda hoje, uma resistência em relação ao reconhecimento da produção e registro de conhecimentos pedagógicos por parte desses profissionais.

Um outro fator, que também pode colaborar para descrever a atuação dos docentes consiste numa influência religiosa, como já foi visto, que impregna a construção de valores éticos e morais que norteiam a atividade profissional. Mesmo quando a vocação cede lugar ao profissionalismo, esta influência permanece e é notada na perpetuação de um ideário coletivo em que ainda se notam resquícios de origens religiosas, vendo o magistério, por exemplo, como “missão”.

Temos, portanto, no decorrer dos séculos XIX e primeiras décadas do século XX, o professor como agente formador, subsidiado pelo Estado, focando seu trabalho na formação ético-moral e disciplinar, desenvolvendo (junto aos alunos) conteúdos ditados pelo avanço das ciências naturais que se somam a uma cultura erudita, perpetuada no ambiente escolar.

Este quadro passa a sofrer alterações, quando por força das mudanças na realidade social do período posterior a Segunda Guerra Mundial (1942-1945), a escola pública de ensino básico ou fundamental, torna-se um espaço mais democrático, no sentido de ampliação do público que atendia.

O professor; que, até então, formava alunos oriundos de camadas sociais privilegiadas, passava a atender às camadas populares, deparando-se com um novo contexto escolar, que exigia -lhe uma nova postura: uma nova formação e a criação de novas ferramentas que o auxiliasse diante dos novos desafios sociais e tecnológicos. Woods (1995, p.150) complementa:

Hoje em dia, deparamo-nos com tendências contraditórias em relação aos professores: umas fomentam um maior controle da profissão docente, outras caminham no sentido de uma maior liberdade. Vale a pena evocar a evolução das últimas décadas: até os anos 70 o ensino era uma espécie de “caixa negra” e os professores pareciam não existir como fator relevante; nos anos 70 o corpo docente foi esmagado com o peso das acusações sociológicas; no decurso dos anos 80 acentuaram-se mecanismos de controle de supervisão dos professores; talvez estejamos prestes a entrar nos anos 90 num período de libertação dos professores, em que serão encorajadas a sua inspiração e criatividade. Muitas manifestações fazem de tal maneira parte das atividades cotidianas, e são tão necessárias para a evolução dos acontecimentos, que ironicamente, corre o risco de serem negligenciadas.

A formação dos professores tem se modificado na proporção em que a finalidade da escola se transforma. Se a escola possuiu no decorrer da história da humanidade finalidades diferentes para com a clientela que a freqüentava, os professores formados para atender estas demandas também possuíam orientação formadora diferenciada.

A escola grega, que inicialmente, formava nobres e posteriormente democratiza-se, antes de adotar o ensino das letras, preocupava-se com o ensino da *tecne* (entendida como normas de trabalho) e com a *teoria* (saber que busca no

homem livre o seu mais pleno desenvolvimento e uma plena participação na vida da polis).

A escola medieval formava indivíduos para aceitação de uma visão teocêntrica imperante neste período histórico, assim como a escola da Idade Moderna formava-os para incorporação da visão nacionalista nascente e para aceitação do novo modelo social proposto pela burguesia, que incorporava idéias liberais ao discurso educativo.

A escola contemporânea precisa hoje cumprir o objetivo de transmissão e re-elaboração dos conteúdos herdados sócio-historicamente, mas não se limita a isto, incumbindo-se também de transferir ideologias que procuram legitimar poderes e valores vigentes. Woods (1995, p.150) complementa:

Talvez uma renovação de interesse na criatividade, desta vez mais dirigida para o professor, e situando tais estudos nos referentes sociais apropriados, possa dar impulso para uma nova tendência, que visa cumprir a promessa educativa de progressos e de inovação individual, experimentando em equilíbrio com uma boa base de conhecimentos fundamentais.

Concluí-se nesta breve investigação sobre a origem da escola e da profissão docente que, os conhecimentos saberes e técnicas elaborados pelos professores, não obtiveram historicamente valorização ou reconhecimento, e portanto, não houve esforço no sentido de compartilhá-los ou divulgá-los com outros professores e na comunidade acadêmica, por razões ligadas ao fato dos saberes pedagógicos da docência terem sido produzidos fora do ambiente escolar e seguindo tendências da política educacional e muitas vezes de divulgação de valores ligados à ideologia dominante. A manutenção desta situação, por sua vez, deve-se à forma como a profissão constituiu-se, ou seja, como apêndice de

outra atividade, não auxiliando na construção de uma identidade e uma ligação desta com as competências da profissão.

Para uma análise coerente sobre a escola contemporânea, faz-se necessária uma reflexão, um pouco mais aprofundada, sobre as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, suas influências sobre o ambiente escolar, o perfil desejado para o profissional educador e os esforços dos educadores atuantes no sentido de buscar mais qualidade no exercício de sua profissão.

Abordaremos no próximo tópico – Mudanças sociais e a educação - temas que nos auxiliarão nesta reflexão.

1. 1 Mudanças sociais e a educação

Insistindo de forma a situar a escola e os professores na atualidade, iniciamos este tópico relatando que tipos de mudanças são visíveis e quais seus impactos no ambiente escolar e no exercício docente.

As últimas décadas do século XX demonstram uma acentuada aceleração nas transformações sociais em processo nos últimos dois séculos. As modificações que se iniciaram com a Revolução Industrial europeia, a adoção do racionalismo liberal e o neocolonialismo deflagraram um novo estilo de vida marcado pela aceleração de Novas Tecnologias e TICs¹ e que proporcionaram velocidade crescente, em relação à divulgação de informação, valorização da padronização do trabalho para garantir a homogeneização e racionalização de recursos não só materiais, mas também os humanos.

¹ Tecnologias da Comunicação e Informática.

Tempo e espaço tornam-se relativos com os Meios de Comunicação garantindo “tempo real” e “tempo virtual” das informações em circulação. Os meios de transporte reduziram as distâncias antes intransponíveis e se constituíram em extensão do corpo humano. O computador permitiu várias extensões ao mesmo tempo, determinando um novo olhar sobre o mundo, *on-line*, e uma postura mental diferente emergiu desse instrumento multimídia, deflagrando novas possibilidades de leitura.

A civilização ocidental, expandida aos continentes não europeus em níveis diversos de desenvolvimento, passa hoje por um momento decisivo de mudanças, como o que ocorreu quando a Europa abandonou o “antigo regime”, feudal e agrário, e assumiu uma fisionomia urbana e industrial. O questionamento de valores seculares, a quebra de paradigmas e o enfraquecimento de instituições como o Estado e a Escola se colocam hoje como realidade presente nas sociedades. O historiador Barzun (2002:11), deixa claro seu parecer sobre a contemporaneidade e as instituições sociais:

A palavra decadência expressa uma perda de energia. Transmite a idéia de que as chaves mestras da cultura já não têm o poder de abrir novas portas, de inspirar avanços. No lugar das possibilidades há repetições, estagnação e tédio. Há sinais de sobra do que está acontecendo no Ocidente. As confissões de mal – estar são contínuas, o repúdio e a deturpação das instituições são uma constante.

O autor vê, ainda, no esfacelamento de instituições como a do Estado-nação, na expansão das religiões orientais entre os ocidentais e no esgotamento das formas de expressão artísticas, sintomas deste período de mudanças.

A forma como os homens organizam seus sistemas educacionais reflete a sociedade e as mudanças que nela ocorrem. Ao fazermos um diagnóstico da sociedade contemporânea, não podemos ignorar as características mais marcantes

de nossa época. Entre elas: o domínio econômico das grandes potências capitalistas, que se concretiza através da exploração de países não desenvolvidos, gerando desigualdades em proporções inéditas na História da Humanidade; a informação divulgada em larga escala através de inúmeros Meios de Comunicação de Massa que se propõem a transmitir em tempo real/virtual notícias de qualquer parte do mundo, modificando a própria concepção de tempo e espaço; uma valorização estética fragmentada citada por Edgar Morin e Eufrásio Prates, que permeia hoje várias das áreas de conhecimento, e as relações interpessoais, demonstrando a formação, em andamento, de um novo paradigma. Para Prates (1996, p.64):

O século XX pode ser considerado um período de transição entre o paradigma mecanicista newtoniano-cartesiano e o paradigma holômico. O confronto entre a ideologia racionalista-instrumental burguesa e a visão relativístico-coletivista, no entanto, está longe de vir a termo. Ainda será necessário agregar muitas forças ao processo revolucionário para que se realizem mudanças qualitativas em nossa sociedade.

O que Prates (1996) denomina de paradigma holômico, Morin chama de paradigma da complexidade. Inovações tecnológicas que se sucedem e são rapidamente assimiladas por uma sociedade de consumo ávida em recebê-las; necessidade de formação de um contingente humano preparado, através da escolaridade formal e informal para o ingresso num mercado de trabalho, cada vez mais restrito, e que parece ganhar redefinições a todo o instante.

Podemos apontar como alguns desafios demonstrados claramente nas demandas e descritos por Rios, (2001, p.43):

Um mundo fragmentado exige, para a superação da fragmentação uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades. Um mundo globalizado requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço

de distinguir para unir, a percepção das diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaridade. Num mundo em que se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo, é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

Como podemos situar a escola dentro do contexto contemporâneo que pretende deixar de lado os preceitos liberais e iluministas pautados na racionalidade instrumental, na visão do ser humano integral visando à emancipação e à autonomia pelo saber, acreditando, portanto que a educação libertaria o homem e lhe proporcionaria ascensão social? O conhecimento baseado nos binômios saber/saber, análise/reflexão e reflexão/emancipação, passam a ser substituídos, no mundo neoliberal, por um tipo de racionalidade que prioriza a autonomia, porém, com “negociação”, a favor sempre dos “resultados”, a valorização passa a priorizar técnica e as sínteses e a educação visa mais o “saber como fazer” do que a reflexão sobre a prática social.

Os binômios norteadores são saber/saber, saber/fazer, querer/poder, síntese/objetividade e flexibilidade/emancipação, em nome da previsibilidade de resultados rentáveis. Nesse sentido, a emancipação é sempre da “instituição” e não do indivíduo.

Constata-se, hoje, no campo das idéias, o questionamento do racionalismo instrumental, explícito nos movimentos recentes do final do século XX como o de contra-cultura, o que deixa claro que a sociedade com padrões rígidos e homogêneos, característica das sociedades ocidentais, até meados do século XX, passa a ter um perfil mais “flexível” no final do século. Desde que o “flexível”, óbvio, atenda aos interesses dominantes.

Além das colocações ideológicas, observamos o reflexo das mesmas nos embates travados entre as forças políticas e na re-elaboração das normas legais dos Estados contemporâneos. Frigotto (1998, p. 8), em relação às interferências econômicas e sociais no campo educacional em nosso país, explicita a seguinte trajetória histórica política e suas conseqüências no âmbito educacional:

A disputa , nos últimos 50 anos, de um projeto societário, balizado pelas forças conservadoras defensoras de uma democracia formal pelo alto, vinculadas e subordinadas ao grande capital e às forças comprometidas por um sistema social de democracia participativa e cidadania ativa explicita-se, de forma candente, no campo educacional. Do final dos anos 40, com o fim da ditadura Vargas, até o golpe civil militar de 64, o campo da cultura, da arte e da educação protagonizaram um intenso debate, inscrito numa alternativa societária de democracia e cidadania efetivas. O golpe civil-militar de 1964 interrompeu abruptamente este processo. Ele retomado, na década de 80, e mesmo anteriormente, no embate pela anistia dos exilados, eleições diretas e, posteriormente, na elaboração da constituinte e da nova LDB.

Detendo-nos especificamente na história da nova legislação (LDB9394/96) relacionada à educação, sua confecção e forma como entrou em vigor, o autor lembra-nos da demora de oito anos do governo em aprová-la, mesmo tendo conhecimento, do texto elaborado pela Câmara dos Deputados, cujo conteúdo era uma síntese de um processo de debates e participação de educadores, e de ter se agarrado a proposta do Senado, redigida pelo Senador Darcy Ribeiro, tendo-a conformado a um texto minimalista.

Brzezinski (2001, p.150), lembra-nos também de que há uma dicotomia nas sociedades modernas, caracterizada pela existência de um mundo oficial e um mundo real, e no Brasil contemporâneo, o mundo do sistema demonstra estar atrelado a uma política neoliberal que entre outros pressupostos defende o Estado Mínimo; porém, o discurso político prega o Estado democrático, o que imprime um caráter contraditório às ações desempenhadas pelo poder público. Tal afirmativa esclarece o fato da LDB, construída de forma democrática, ter sido ignorada em

detrimento a uma outra que melhor permitisse adequações compatíveis à tendência neoliberal adotada pelo governo da época.

Coloca a autora, Brzezinski (2001, p.151) a seguinte situação:

Foi neste contexto, emoldurado pelas ações do mundo do sistema em contraposição ao mundo vivido dos educadores brasileiros, que a LDB foi sancionada, lei que vem suscitando as mais diferentes interpretações consoantes princípios, ideologias e ideários pedagógicos de quem a examina. Por um lado, ela suscita críticas contundentes dos educadores comprometidos com a democratização da sociedade brasileira, com a universalização da escola pública em todos os níveis e com a defesa da universidade pública brasileira. Esses educadores demonstram um certo ceticismo com relação aos desdobramentos da LDB. Por outro ela é aplaudida, em especial, pelos conservadores e privatistas que endossam as afirmações de Dornas(1997) da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino CONFENEN ao qualificar a LDB de sucinta, baseada na realidade brasileira e adequada a propiciar o desenvolvimento da educação nacional. A questão é saber exatamente a que preço se fará o desenvolvimento da educação nacional, que historicamente se pauta pela exclusão de diversos segmentos sociais, privilegiando o atendimento a quem já é incluído no sistema capitalista.

Frigotto (1998, p.9), complementa este pensamento; pois, tendo em vista que a adequação dos países em desenvolvimento as exigências de instituições internacionais, como o Banco Mundial, foi alterada: do binômio segurança/desenvolvimento para o de educação como alívio da pobreza, torna-se, desse modo, necessário no campo educativo, em todas as modalidades de ensino, um direcionamento visando a uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e de atitudes e, além de gestão da qualidade, formando em cada indivíduo, um banco de reserva de competências que lhe assegure empregabilidade.

No período de dez anos, necessários à aprovação do projeto do Senador Darcy Ribeiro, as adequações impostas pelo governo, através de medidas provisórias e projetos de lei, que ajustaram o campo educacional às exigências das financiadoras internacionais.

Algumas das mais importantes colocações presentes na LDB9394/96 não passaram pelo debate da comunidade acadêmica ou pelos professores reunidos em assembleias, entre elas destaca a Valorização do Magistério e o Sistema Nacional de Avaliação (provão). Com relação a estas medidas, Frigotto (1998,p 8), conclui:

Esse conjunto de medidas permite perceber porque era uma questão essencial derrotar o projeto de LDB longamente negociado na Câmara e entender que a LDB minimalista se correlaciona com a ideologia da desregulamentação, flexibilização e privatização e mesmo assim, é uma espécie de *ex post* que não dá as diretrizes e as bases, mas apenas justifica e facilita um *ex ante* - o projeto elaborado em “parceria” entre técnicos do Banco Mundial e outros organismos internacionais e o MEC.

Por outro lado, os aspectos positivos dessa mesma Lei possibilitaram avanços significativos no que diz respeito à conquista de maior autonomia da escola, o que representa um desmembramento positivo na conquista de maior identidade da mesma e um repensar sobre questões envolvendo Gestão e Projeto Pedagógico.

Por fim, as exigências impostas à formação dos professores podem levar a popularização de cursos rápidos para formar docentes, oferecidos sem seriedade necessária à área, como podem também, fazer aflorar perspectivas inovadoras e que representem avanços na concepção de formação inicial docente. No segundo caso, apesar do pouco tempo de implementação, podemos citar o PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA e a PEDAGOGIA CIDADÃ, como exemplos de iniciativas inovadoras que atendem às demandas atuais.

As mudanças relativas à formação do professor merecem um estudo mais aprofundado da legislação que norteia as novas exigências para o exercício docente.

Os artigos 61 a 67 da LDB (Lei Federal 9394/96), incluídos no Título VI que trata “Dos profissionais da Educação”, demonstram preocupações inéditas relativas à formação dos professores, quando a condicionam ao atendimento

específico de diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (art.61). Palma Filho (2003, p.2) completa:

Para alguns pode parecer uma consideração trivial, entretanto, é bom lembrar que – em nosso País, ao se organizarem os cursos superiores de graduação, ou de magistério de nível médio – nem sempre houve a preocupação em adequá-los às finalidades e objetivos educacionais dos níveis para os quais o profissional estava se formando.

O artigo 62 dispõe sobre a necessidade de elevar a formação dos professores das séries iniciais, tornando obrigatória a formação em nível superior.

Interessante ressaltar o fato da formação em nível médio para o exercício docente, nas primeiras séries, ser aceita após uma década da promulgação da lei, coincidindo o prazo com o término da década da educação, estipulada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que delineou estratégias e políticas a serem seguidas até a data de 2007.

O artigo 63 da LDB apresenta os Institutos Superiores de Educação, que poderão manter a licenciatura comum e formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram atuar na educação básica.

A educação à distância também é um recurso citado na LDB para formação de professores, no inciso III do artigo 87 das Disposições Transitórias.

Municípios, Estados e União deverão realizar programas de capacitação para os professores em exercício, podendo utilizar inclusive recursos da educação à distância.

Palma Filho (2003, p.3) conclui que estes dispositivos legais abrem a possibilidade de formação de professores e profissionais da educação fora da instituição universitária, inclusive valendo-se de estratégias de ensino não presenciais, o que não demonstra ser uma novidade para o autor:

Evidente que a novidade fica por conta da utilização de recursos não presenciais, uma vez que fora do ambiente universitário, essa formação já vinha acontecendo; aliás, na maioria dos casos. Na região Sudeste, por exemplo; e, principalmente, no Estado de São Paulo, a grande maioria dos professores em exercício no ensino fundamental, no seu segundo segmento (Ciclo II) são formados em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas Plenas ministrados em Faculdades Isoladas, ou quando muito, em Centros Universitários. A formação em Universidades é a exceção e não a regra geral.

Dentro do ambiente da escola, novas dimensões serão incorporadas fugindo aos preceitos que guiavam os métodos e conteúdos de ensino. Como exemplo, temos a valorização de teorias voltadas aos aspectos semânticos, histórico-cultural como a de Vigostki.

Se o racionalismo (instrumental) não parece adequado à escola de hoje, a razão - entendida enquanto método - continua sendo priorizada na conquista de habilidades como a leitura e a escrita.

A própria comunidade escolar mudou, os alunos, tradicionalmente oriundos das elites, passam a vir de classes populares obrigando a escola a adaptar-se a uma “variedade” de entornos, até então desconsiderada, tentando dela extrair o melhor proveito através da valorização da criatividade e capacidade de construção do próprio conhecimento.

Afetando diretamente a escola estão, portanto as modificações que ocorreram no sentido da democratização do ensino. No caso específico do Brasil, as décadas de 70, 80 e 90 demonstram as alterações no sentido da democratização da escola, com *slogans* muito familiares, como: “**Nenhuma criança fora da escola**”.

Entendemos com a utilização do termo “nenhuma” que “todas”, ou uma grande maioria de crianças devam freqüentar a escola. Desse modo, incluindo um público que teve sua infância ou juventude negada, perdida, desumanizada, já que as escolas tendem atualmente a receber um público cada vez mais diversificado,

como jovens e adultos, por exemplo. As crianças que não freqüentavam a escola por serem pobres possuem cada vez mais incentivo, nos dias de hoje, para freqüentá-la com mais assiduidade. Isto tem sido incentivado pela implantação de várias políticas públicas como:

- **Merenda escolar-** o Programa Nacional de Alimentação, PNAE, incorporado pelo FNDE, repassa aos Estados e Distrito Federal recursos destinados à Merenda Escolar para aquisição de alimentos. A verba repassada *per capita* é de 0,13 centavos para alunos do Ensino Fundamental e de 0,06 centavos para alunos da Educação Infantil. Este valor sofre agregação de um outro, repassado pelo Governo Estadual correspondente 0,06 centavos por aluno do Ensino Fundamental. A medida Provisória, mais recente, de regulamentação desse Programa é a de número 2.178-36 de 24 de agosto de 2001;
- **Bolsa Escola-** Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação nº 2.140 de 13/02/2001, publicada no diário Oficial da União em 14 de fevereiro de 2001;
- **Transporte Gratuito-** Resolução S.E.-32 de 04/03/1991, que dá direito ao aluno de Ensino Fundamental a pleitear transporte gratuito se residir a dois quilômetros no mínimo da escola; para utilização de linhas regulares podem ser utilizados passes e no caso de linhas específicas para estudantes, estas devem ser acompanhadas e controladas pela Secretaria da Educação do Município;
- **Acessoria médica-** Na prevenção de deficiências de visão e audição, através de programas como “Programa Olho no Olho”, parceria do Governo federal com AOB - Associação de Oftalmologia do Brasil, que

possibilita exame e recebimento de óculos para crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, e Programa “Quem ouve bem aprende melhor”, que prevê a triagem de alunos com deficiência auditiva na primeira série do Ensino Fundamental, encaminhamento a otorrinolaringologistas e aparelhos auditivos para crianças portadoras de deficiência auditiva.

Crianças portadoras de necessidades especiais- Passam a compor o quadro de alunos regulares do ensino formal através da política de Inclusão explícita na LDB 9394/96.

Todas estas medidas ampliaram o reconhecimento da diversidade social no ambiente escolar, e exige do professor um repensar sobre sua forma de atuação para atender este novo contexto.

Há uma insegurança acentuada, por parte do professor, no que diz respeito ao gerenciamento das situações escolares que hoje ocorrem em virtude desta diversidade. Apesar das medidas adotadas ampliarem o caráter democrático da escola, não foi previsto um respaldo teórico e instrumental, que subsidiasse os professores na execução de sua função frente às novas perspectivas apresentadas. Esta conjuntura, sem dúvida, faz com que o professor reflita sobre sua responsabilidade social, sobre sua formação bem como sobre a inserção de novas posturas que devem nortear a maneira de tratar a clientela.

A criação de espaços para professores realizarem um intercâmbio de experiências que tenham uma ligação direta com sua vivência cotidiana, como foi o curso Encontro de Idéias, (objeto do presente trabalho) pôde propiciar um ambiente extremamente fértil, fez com que o professor se enxergasse como agente do

contexto contemporâneo e que refletisse sobre as estratégias que ele vem criando para adequar-se às mudanças apresentadas.

Há que se refletir também, além dos marcos legais, os conceitos sobre qualidade de ensino-aprendizagem que estão dialeticamente ligados ao professor e envolvem as concepções sobre o saber e a competência docentes. Esses temas serão discutidos no próximo tópico – Qualidade de Ensino e sua Relação com Competência e Saber - a seguir.

1. 2 Qualidade de ensino e sua relação com competência e saber

A necessidade desta pesquisa baseou-se, como foi visto, na inquietação dos envolvidos com as constantes depreciações dos seus trabalhos no exercício profissional. Buscou-se, então, uma forma de experiência que valorizasse a prática profissional e possibilitasse a oportunidade de compartilhar conhecimentos pedagógicos entre os professores de uma mesma Rede de ensino, como instrumento de valorização e reconhecimento destes conhecimentos. No decorrer das edições do curso Encontro de Idéias, ficou claro a necessidade de uma investigação sobre conceitos que têm sido utilizados com freqüência no discurso educacional e que nos pareceu merecer destaque neste capítulo.

Entre as mais importantes abordagens desejadas está a que se refere ao conceito de qualidade na educação, que dependente do contexto histórico, e estabelece estreita relação com os conceitos de saber e competência. Para Rios (2001, p.20):

Um olhar crítico vai revelar que a questão da qualidade na educação se encontra reduzida, na perspectiva da Qualidade Total e em várias outras abordagens que encontramos hoje nas escolas. É importante, no entanto,

que se reafirme a procedente e sempre atual preocupação com a qualidade do trabalho na educação. Que necessitamos de uma educação de qualidade é inquestionável. O que se deve questionar é qual o significado que se dá à qualidade, conceito que guarda em sua compreensão uma multiplicidade de elementos.

Buscando na literatura, desvinculada da educação, subsídios para uma visão mais ampla do conceito de qualidade, encontramos referências interessantes e bastante pertinentes, entre elas, citaremos o autor de “Zen, a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores”, de Pirsig, (1984,p.207):

O mundo podia funcionar sem Qualidade, mas a vida seria tão monótona que dificilmente poderíamos enfrentá-la. Aliás, nem valeria a pena viver. A expressão “valer a pena” é uma expressão que revela “Qualidade”. A vida consistiria em viver sem quaisquer valores ou objetivos. Uma vez que o mundo obviamente não funciona de maneira normal, ao subtrair-se a Qualidade, ela existiria com ou sem qualquer definição ou conceituação.

Na concepção de Pirsig (1984, p.227 / 228), a qualidade se traduz num centro em torno do qual uma grande estrutura intelectual estaria se organizando:

Qualidade não podia relacionar-se isoladamente com o sujeito, nem com o objeto; encontrava-se justamente na relação entre sujeito e objeto. Era o ponto de encontro entre sujeito e objeto. Qualidade não é uma coisa. É um evento. A qualidade é o evento que torna possível a inter-relação sujeito – objeto. ... Isso significa que a qualidade não é apenas o resultado de um encontro entre sujeito e objeto. A própria existência do sujeito e do objeto é deduzida a partir do evento da qualidade. O evento da qualidade é a causa dos sujeitos e objetos, que, por puro engano, são considerados a causa da qualidade!

Interessante perceber sob esta ótica o que dá a determinada escola à referência de qualidade por determinado período. Na verdade, há uma conjugação de fatores (gestão, formação dos docentes, alunos, estrutura física, equipamentos, comunidade etc.) que propiciam o evento da qualidade.

Há, porém, um outro fator a ser observado no que diz respeito à atribuição deste adjetivo, este reside no olhar de quem avalia e atribui por meio de juízos de

valor o *status* de qualidade. Geralmente, trata-se de juízo de autoridade de pessoas notórias, pertencentes à comunidade educativa.

O autor alerta-nos para dois tipos de visão e avaliação sobre a qualidade; uma primeira, definida por ele como “romântica”, que se caracteriza pelo imediatismo, e uma segunda denominada de clássica, que está além desta concepção, pois se utiliza, de recursos avaliativos que não estão na realidade imediata, mais inserida no acervo intelectual do avaliador. Para Pirsig, (1984,p.236): “A qualidade romântica era o presente, o aqui e o agora. A qualidade clássica sempre lidava com que transcendesse o presente”.

A diferença na concepção e reconhecimento do que é qualidade é muito pessoal e variável. Concluimos, portanto, que a definição deste conceito é tarefa difícil por depender de como cada pessoa reflete sobre este conceito, que por sua vez depende de toda uma formação introjetada no sujeito que observa, conforme Pirsig (1984, p.238 e 239):

Porque é que cada um percebe a Qualidade de um jeito? Agora ele afirmava que a qualidade não tem forma nem formato, é indescritível. Ver formas e formatos já é intelectualizar. A Qualidade é independente de qualquer formato ou forma. Os formatos, nomes e formas que atribuímos a qualidade dependem dela apenas em parte. Dependem também das imagens apriorísticas que temos registrado na memória. Procuramos sempre encontrar, no evento da qualidade, uma correspondência em relação a experiências já vividas. As pessoas enxergam a Qualidade de modos diferentes porque a abordam segundo diferentes correspondências. As pessoas trazem opiniões diferentes sobre qualidade, não porque a qualidade seja diferente, mas porque as pessoas trazem bagagens existências diferentes. ... Ora, tomar esse evento que nos faz criar o mundo e incluí-lo no mundo que criamos é nitidamente impossível. É por isso que não se pode definir a qualidade. Qualquer tentativa de definição só conseguirá abranger uma pequena parte da qualidade como um todo.

Como exemplo podemos citar a arte como uma realização de alta qualidade, que pode ser objeto de controvérsias. Todos nós reconhecemos a dificuldade em se conceituar as manifestações artísticas no sentido avaliativo e de atribuição de valores aos objetos ditos “de arte”. Para Rios, (2002, p.64):

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado por que emerge em uma realidade específica e em um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político – ideológico.

Podemos indagar qual a definição de uma educação de qualidade e que conjugação de fatores leva-nos à atribuição deste adjetivo? Teremos uma educação de qualidade quando as escolas estiverem equipadas com produtos tecnológicos de última geração? Ou quando todos os professores possuírem nível de escolaridade máximo exigido pela profissão docente? Ou ainda quando os alunos tiverem uma visão da educação como fundamental para sua formação e exercício pleno da cidadania, e passarem a ver a escola como local de oportunidades de ascensão social?

Manter a visão da escola como local que proporciona ascensão social, significa nos posicionarmos de forma conivente aos preceitos liberais, que ao divulgar tal colocação deixa de lado o abismo entre as classes sociais no que concerne a disparidade de renda, acesso a serviços etc. Acreditamos que a escola possa ser vista como ambiente capaz, entre outras coisas, de propiciar o desvendar e a tomada de consciência das disparidades, e não, como espaço que milagrosamente irá superar as desigualdades.

Um dos grandes desafios da educação, em países com disparidade de renda, como o nosso, consiste em alterar a cultura institucional, essencialmente tradicional e burocrática, que termina por colaborar com a manutenção da exclusão, por uma outra cultura que permita a inclusão social (através da aquisição de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos exigidos pela sociedade contemporânea).

Teremos uma educação que possivelmente se aproximará do conceito de qualidade, visto acima, quando superarmos esse desafio. Importante ressaltar que sem a presença de professores que atuem com “qualidade”, esta meta será dificilmente cumprida. Qualidade; portanto, nesta pesquisa, será vista como “utopia”, algo a ser sempre buscado, o não-lugar da perfeição almejada pelos seres humanos. A própria etimologia da palavra já nos remete a isto: u(não), topia (lugar).

Rios (2001, p.70) remete à questão de “qualidades”:

Entretanto, quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mais consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades”.

Partindo da premissa que qualidade é um evento, aqui considerado utópico, (por evento utópico entendemos períodos de conjunção qualitativa que propicia a Qualidade) devemos lembrar que pode haver uma migração de sentidos diante de fatores como tempo e espaço. Ou seja, manter um ensino de qualidade em determinado local, por extensão longa de tempo, torna-se tarefa de muita dificuldade. Dificilmente uma instituição mantém determinada situação de qualidade por mais de cinco anos. Isto porque, o quadro docente, assim como discente, pode ser alterado de ano a ano e estes são determinantes.

Em concordância com Pirsig (1984), Rios (2001, p.21) colabora com a seguinte afirmativa:

É comum utilizarmos o conceito de qualidade como se ele já guardasse uma conotação positiva – dizemos que algo é de qualidade querendo dizer que é bom. Entretanto, a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há boa e má qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos. Trata-se, assim, de qualificar a qualidade, de refletir sobre a significação de que ela reveste no interior da prática educativa.

Que tipo, então, de relação podemos estabelecer entre qualidade, saber e competência, quando abordamos o assunto educação?

Propomos responder a esta questão com a discussão que envolvem os conceitos de saber e competência, ligando-os ao conceito de qualidade, anteriormente abordado. Tal propósito deve-se a verificação da incidência dos mesmos no discurso educacional das últimas décadas, e ao fato desta pesquisa trabalhar no sentido da valorização do trabalho do professor. Para não incorrerem em erros de interpretação é necessário a descrição conceitual e avaliação do uso correto destes termos.

Ao falarmos sobre saberes, no universo da educação, podemos nos deter sobre quais saberes são necessários à prática docente e por consequência definem o perfil do professor, conferindo-lhe identidade profissional, e/ou ainda sobre os saberes ligados aos conteúdos que estes profissionais devem desenvolver e a experiência do professor.

Ao buscarmos um estudo mais elaborado, temos as colocações de Gauthier (1998), que nos alerta para o fato de que mesmo reconhecendo que o ensino é uma atividade realizada há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, e que a ignorância pode levar-nos a uma cegueira conceitual, calcada nas idéias preconcebidas que cercam a docência. Entre elas, cita o autor:

- para ser professor basta conhecer o conteúdo, o que nos remete a idéia de que o ato de ensinar consiste em apenas transmitir conteúdos a um determinado grupo de alunos;
- para ser professor é suficiente ter talento. O talento, indispensável ao exercício de qualquer profissão, não é suficiente para o exercício da docência, que exige a aquisição de práticas e reflexão constante;
- para ser professor basta ter bom senso. Tal afirmação ignora o fato de que o universo da educação é lugar de conflitos de valor, e se objetivarmos apenas bom senso (e não uma pluralidade de sentidos), estaremos forjando um mundo unitário que provavelmente nunca existiu;

- para ser professor basta seguir a intuição, o que afasta-nos da racionalidade, do senso crítico e nos impede uma reflexão sobre os saberes necessários ao ofício de professor;
- para ser professor basta ter experiência, idéia embutida entre os professores, de forma supervalorizada. Todo exercício profissional se enriquece com a experiência, mais esta não representa, em nenhum caso, a totalidade de um saber;
- para ser professor basta ter cultura. O saber cultural, apesar de essencial no exercício da docência, não pode ser julgado como exclusivo, até porque a cultura erudita e suas referências, merecem mais estudos quando relacionadas à atividade de ensino e a apropriação das mesmas.

Após colocarmos as idéias equivocadas sobre os saberes que devem subsidiar o ensino; portanto, estamos falando da prática docente, adequaremos aos nossos propósitos, como exemplificação, o quadro colocado por Gauthier (1998, p. 29) com os saberes que este considera essenciais:

Disciplinares	Curriculares	Das Ciências da Educação	Da Tradição Pedagógica	Experiências	Da Ação Pedagógica
Conhecimentos não produzidos pelo professor.	Conhecimentos produzidos pelos professores, pesquisadores e editoras.	Conjunto de saberes a respeito da escola	Saber propagado por paradigmas	Saber docente baseado no empirismo.	Repertório de conheceremto ensino ou jurisprudência pública validada.

O **Saber Disciplinar** não é produzido pelo professor, porém, para ensinar, extrai o saber produzido por pesquisadores, isto porque, não é possível ensinar o que não se conhece, e o tipo de conhecimento que o professor possui sobre determinado conteúdo influi no seu ensino e conseqüentemente na aprendizagem de seus alunos.

O **Saber Curricular** remonta do conhecimento por parte do professor dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e organizados pelas instituições de ensino e editoras em programas escolares e livros didáticos a serem utilizados para guiar, planejar e avaliar os alunos no decorrer do ano letivo.

O **Saber das Ciências da Educação** constitui-se de um conjunto de saberes a respeito da escola, desconhecido pelos cidadãos comuns e que atuam em outras profissões. Saber que serve de alicerce para o professor em sua categoria. Está ligado diretamente a maneira do professor existir profissionalmente.

O **Saber da Tradição Pedagógica** - quando o mestre deixa de dar aulas de forma individual e passa a praticar um ensino simultâneo (a partir do século XVII), uma pedagogia baseada na ordem que se propaga, (principalmente em virtude da ação dos irmãos cristãos e dos Jesuítas) cristalizando-se no que o autor denomina "tradição pedagógica". Esta povoa nossas

recordações e está contido na representação individual sobre a escola, mesmo antes de o professor passar por sua formação específica.

O **Saber Experiencial** - momento único, pessoal e privado do professor. O experimento realizado e bem sucedido pode tornar-se hábito do professor, porém, ao não ser colocado em público, possui como limitação o fato de ser composto de argumentos e pressupostos que não são verificados por meio de métodos científicos.

O **Saber da Ação Pedagógica** - é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Estes saberes foram colocados como os que permeiam a prática docente, e o universo no qual a docência é executada. Há, porém, outra forma de abordarmos os saberes da docência.

O conceito de saber ou saberes antecede o conceito de competência ou competências no universo educacional. Tal fato se explica pela própria visão de educação, que desde seus primórdios baseou-se na transmissão de conhecimento acumulado socialmente às novas gerações. O ensino mais técnico que reflexivo era desempenhado por professores que acumulavam saber e o repassavam aos educandos.

O tipo de saber, privilegiado no ensino formal, não mais corresponde às necessidades de formação do educando de hoje, daí a sugestão de reformulação das prioridades de saberes a serem transmitidos, colocados por Morin (2000,p.14 e 15). Este autor, que solicitado pela UNESCO a expor suas idéias sobre a educação do amanhã, elaborou um texto intitulado "Os sete saberes necessários à educação do futuro". Nele, Morin (2000) propõe que se arme a mente dos educadores no combate vital ao ensino formal rumo à lucidez, introduzindo e desenvolvendo na educação o estudo das características cerebrais, mentais e culturais dos conhecimentos humanos, (seus processos e modalidades), as disposições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e a ilusão.

Morin (2000) também discorre sobre o desenvolvimento de uma aptidão natural do espírito humano, no esforço de situar as mais variadas informações em um saber complexo, possibilitando a inter e a transdisciplinaridade como método de ensino, reforçando as mútuas relações entre as partes e o todo. Desse modo, o autor nos propõe(2001,p.13/18):

- privilegiar a condição humana no ensino, usando as disciplinas como instrumento de reconhecimento da unidade e complexidade humana, fazendo assim a construção de um elo entre unidade e diversidade de tudo que é humano;
- ensinar a identidade terrena (cidadania planetária), colocando aos alunos que a comunicação entre todos os continentes, ocorreu a partir da expansão marítima européia no século XVI, inaugurando uma postura dialética “solidária”, que convive com opressões e dominações. A partir deste conceito pode-se refletir sobre o destino planetário do gênero humano, e demonstrando que toda a espécie partilha de um destino comum, baseado em relações de contradição (dominados e dominadores);
- ensinar estratégias que permitam o enfrentamento das certezas nas incertezas: É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza .
- ensinar a compreensão mútua, visando uma educação para a paz. O estudo da incompreensão em suas raízes, modalidades e efeitos podem ilustrar as causas de problemas gritantes na sociedade contemporânea, citamos como exemplos: o racismo e a xenofobia;
- ensinar ética ou “antropo-ética” que possui como finalidade o desenvolvimento das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Seriam estes, de acordo com Morin (2001, p.13 a 18) os saberes essenciais à prática da docência para sociedade do futuro. São saberes amplos e podem ser inseridos na educação de qualquer país, em qualquer nível de formação que pensemos.

A diferença entre as colocações de Gauthier (1998) e Morin (2001) está no fato de o primeiro tratar de saberes inerentes a operacionalidade da profissão docente, (do que é necessário o professor possuir para o exercício de uma docência, ou o que deveriam saber os professores sobre suas atuações), enquanto o segundo, idealiza os saberes necessários a uma sociedade do conhecimento não-

ideologizado; uma sociedade mais justa e coerente, que por via da educação e com auxílio das tecnologias da comunicação pode surgir no milênio corrente.

Poderíamos agora, perguntar-nos: Quando surgem os conceitos de competência (s) no discurso educacional?

O uso do termo “competências”, no plural, é recente. Nós o encontramos em alguns teóricos da educação e da semiótica greimasiana (abordagem da Escola de Paris), e em documentos oficiais da educação brasileira.

Ainda que hoje seja freqüente e empregado o termo “competência”, este guarda problemas com relação “à sua compreensão”, segundo Ropé & Tanguy (1997, p.16):

Apresenta-se, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja capacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos ... ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho.

Recorrendo a utilização anterior (que confirma esta interpretação), podemos entender por competências um conjunto de direitos e deveres inerentes à prática social. Ocorre que o termo foi deslocado para um discurso neutro, característico da ciência, passando a ser empregado pelos homens, como se estes fossem objetos e não sujeitos atuantes socialmente.

De acordo com Ropé & Tanguy (1997, p.69), saberes e competências são noções que atravessam o universo educacional, sendo a mais antiga a interpretação de saber, que possui estreita ligação com o conhecimento construído socialmente. Por outro lado, o conceito de competência é apontado, por diversos autores, como “recente” no meio educacional, tendo surgido essencialmente por causa da avaliação: por estar associada à idéia de poder medir-se o maior ou o menor domínio de instrumentos e de noções que permitem ao aluno compreender e resolver os problemas propostos. Ropé & Tanguy, (1997, p.85) afirmam que:

... no caso da avaliação/primeiro, estabelece-se uma lista de capacidades traduzidas em competências, subdivididas em objetivos que são operacionalizados em forma de tarefas, a fim de determinar se os alunos dominam os instrumentos julgados necessários para a adaptação às exigências intelectuais dos ciclos nos quais se encontram.

O conceito de competência está ligado de acordo com os autores a uma mobilidade e adaptabilidade dos indivíduos às diversas tarefas que lhes são atribuídas, sendo assim pode justificar processos de racionalização, codificação e formalização, operando no sentido da modelização de atividades através do desenvolvimento de técnicas gerais. São exemplos disso os referenciais de emprego, os referenciais de competências no trabalho e especificamente, em nosso caso, os referenciais e as avaliações na esfera educativa.

O problema embutido - na adoção de um modelo que possa proporcionar a conquista de um consenso - reside em contemplar a diversidade de situações, nas quais se exercem as práticas sociais, entre estas, a educativa.

O modelo da teoria das competências surge, segundo Ropé & Tanguil (1997,p.205), discorrendo sobre a lógica do mercado em análise específica do caso francês:

A afirmação e a codificação de uma ordem de fenômenos chamados de "competências" efetuam-se em um período marcado por um aumento acelerado no número de diplomados no ensino secundário e superior. Transformados em propriedade comum a um grande número de jovens, os diplomas já não bastam para diferenciar e hierarquizar os indivíduos que os detêm. Certamente, a escola permanece o lugar onde se constroem os saberes e o saber-fazer ... ela conserva o monopólio da distribuição de diplomas, garantia de um certo domínio desses saberes e saber-fazer. Porém, para conservar seu valor social, os diplomas devem mostrar que possuem efetivamente as capacidades para mobilizar seus conhecimentos em determinadas situações. A empresa surge, então, como um lugar privilegiado para validar essas propriedades denominadas competências, propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias, já que ligadas a contextos singulares.

Rios (2001, p.23), comenta o fato do conceito de competência ser usado no sentido plural, indicando habilidades a serem desenvolvidas na formação profissional ou no exercício da docência. Alguns dos autores que abordam este conceito no formato citado são: Perrenoud (1997); Ropé & Tanguy (1997); Fazenda (1998); Brasil/MEC (1999), porém, sugere-nos uma revisita a este conceito permitindo uma nova definição:

Venho defendendo a idéia de que a competência pode ser definida como **saber fazer bem** o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões **técnica e política**, mediadas pela ética.

Acrescentamos aqui a dimensão estética como propulsora do pensamento criativo que deve permear as práticas docentes.

Qual a tradução deste conceito? Nota-se um traço comum nos autores que aproximam o termo a noções de capacidades, habilidades e saberes, como que propondo a substituição destes.

Perrenoud (1997), justifica que vivemos hoje um momento em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes para viabilizar o domínio de novas situações, e que, as competências podem responder às exigências do mercado em constante mudança e fornecer subsídios para apreensão da realidade e defesas no âmbito das relações sociais.

O significado de “competências” pode ser extraído de Perrenoud,(1999, p.7): “...uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”

O autor ao sugerir a transposição didática através da construção e utilização das competências, reduz o ato de educar e a função da escola a uma dimensão profissionalizante e utilitarista, tira da educação sua capacidade

mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano. As competências podem ser suficientes para instrumentalizar o professor e por consequência o educando na compreensão da realidade imediata, porém, não o levam a transcendência da mesma, ao seu desvelamento e as limitações impostas por esta realidade. Compreender a realidade imediata é, sem dúvida, interessante porém, reproduzi-la no trabalho educativo e não buscar superá-la, tira parte da significância deste trabalho.

As mudanças sociais vistas no Tópico 1.1 – Mudanças sociais e a Educação – influenciam mudanças educacionais que nos forçam a repensar a prática pedagógica. Ao buscarmos qualidade e transformação na escola, algumas interrogações devem fazer parte de nossas reflexões. As estratégias utilizadas para uma classe, antes homogênea, não mais demonstrarão eficácia nas turmas de educadores/educandos atuais que trazem consigo especificidades individuais. Como criar contextos para garantir a aprendizagem nesta situação? Como deverá ser a atuação do professor no sentido de promover aprendizagens que visem às dimensões do conhecer, do fazer e do ser?

Para responder a estas questões, analisaremos como ocorreu o desenvolvimento profissional dos professores². Esta evolução apresenta-se hoje vinculada à própria formação docente se, no passado, esta formação possuía conotação meramente técnica (até porque os professores se apresentavam como reprodutores de conhecimentos), hoje, esta formação deve priorizar a capacidade de decidir, ou seja, a autonomia do professor. Este deve ser capaz de participar com seus saberes, valores e análises em diversificadas áreas de atuação, como na definição de políticas de ensinar, na organização e gestão das escolas etc. Deve

² No próximo tópico deste capítulo, p.53

ainda propor mudanças nas formas de ensinar, na elaboração de currículos e no projeto pedagógico.

O professor passa a ser visto, na presente década, como o principal propulsor de mudanças no ambiente escolar. Esta situação dá a docência uma importância e uma redefinição do perfil da prática muito mais ampla e significativa, sem perder a estrita relação entre a docência e a tão almejada educação de qualidade.

Sabemos que não é qualquer pessoa que pode seguir a carreira do magistério por que esta envolve além de desafios, capacidade para pesquisar, sede de saber e farta vocação para vencer desafios.

Falamos até aqui de qualidade, sem esquecermo-nos de que girando em torno deste conceito, encontramos também os conceitos de saber e de competência que se relacionam entre si.

A ação docente é competente, quando agrega, além da qualidade, a busca da perfeição (ainda que utópica) que envolve as dimensões éticas e estéticas. Nesse sentido, Rios, (2001, p.24), comenta:

Ambos os conceitos guardam em si, entre outras conotações, a idéia de fruição, de prazer, de perspectiva de saborear a realidade. Saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos.

Rios (2001, p.26), ressalta ainda:

A dimensão estética se articula, pois, às demais dimensões do trabalho docente. Levá-la em conta é uma exigência da reflexão que se faz com a intenção de aprimorar aquele trabalho. É nessa medida que se pode afirmar que o trabalho que realizamos como professores terá significação de verdade se for um trabalho que faz bem, isto é, um trabalho que fazemos bem, do ponto de vista técnico-estético, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista ético-político, a nós e aqueles a quem o dirigimos.

A autora defende a idéia de que o ensino competente é um ensino de boa qualidade. Justificando a necessidade de se objetivar a qualidade e demonstrar que, ao explorar a expressão “boa qualidade”, tem-se a possibilidade de fazer a conexão estreita entre as dimensões – técnica, política, ética e estética – da atividade docente. Com isso, podemos levar adiante a reflexão sobre os saberes que se encontram em relação à formação e à prática dos professores, procurando aclarar sua especificidade e, quem sabe, contribuindo para uma interlocução efetivamente criativa, que permita o avanço na direção dessas conceituações.

O uso indiscriminado do termo “Qualidade”, leva à necessidade de superar uma retórica da qualidade, ligada - em muitos casos e sentidos - ao “discurso competente”. Segundo Chauí (2000,p.7), esse é um discurso instituído,

... no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

A utilização dos conceitos de qualidade e competência tornou-se subterfúgio de fácil manipulação no discurso educativo. Quando conveniente, o adjetivo “qualidade” é mensurado a partir de aspectos isolados e que não apreendem o todo. Já o conceito de competência, ou competências, em muitos casos define habilidades ou aquisição de adestramento técnico, sem em nenhum momento representar qualidade.

Defendemos que há busca de “qualidade” no trabalho realizado por inúmeros professores e que estes, realizam seus projetos e ministram suas aulas

buscando exatamente esta qualidade. Para isso, contam com saber oriundo de experiência adquirida na prática, criatividade e pesquisa resultante de uma busca pessoal. Tal conjugação os torna competentes no exercício de suas funções. Pirsig (1984,p. 340) declara:

... e todos os serviços se tornam chatos mais cedo ou mais tarde – e só para distrair comece a procurar alternativas de Qualidade e, no fundo, buscar essas opções apenas em si mesma, transformando seu trabalho numa arte, provavelmente descobrirá que vai se tornar uma pessoa muito mais interessante e menos objetificada aos olhos daqueles que o rodeiam, porque as suas decisões de Qualidade também o transformam. E transformam não só a ele, mas também aos outros, porque a Qualidade tende a irradiar-se, como as ondas. O trabalho de qualidade que ele pensou que ninguém fosse notar é percebido, e a pessoa que o percebe sente-se melhor por causa dele, e certamente transmitirá tal sensação a outros. É dessa maneira que a qualidade se propaga.

Assim, o professor deve ser, ao lado do aluno, o ator protagonista dentro da escola. Não nos parece concebível admitir a busca da qualidade na educação, sem que o docente aja com profissionalismo. Isso só ocorrerá se houver formação inicial mais adequada, aliada à formação continuada, que devem fazer o docente perceber-se como profissional da educação.

Ou, ainda, ser um profissional capaz de criar estratégias para valorizar a sua prática através de mecanismos que o coloque como “andarilho” à procura de novos caminhos da criação, da pesquisa e da inovação dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, necessário se faz que tenhamos uma noção muito clara sobre o papel do professor e sobre sua formação profissional. Estes serão os itens que veremos a seguir no Tópico1.3. – O papel do professor em tempos atuais: profissionalismo e formação.

1. 3 O Papel do professor em tempos atuais: profissionalismo e formação

Ao dar início as edições do curso: “Encontro de Idéias: experiências vivenciadas na Rede Municipal de Bauru”, percebemos a importância de nos determos na questão do papel do professor, seu profissionalismo e formação já que esta experiência nos propiciou perceber como o professor estava agindo junto a seus alunos, o que abre uma série de hipóteses sobre o tipo de formação inicial ou complementar as quais este professor busca e necessita adquirir.

Sem conhecer os procedimentos dos professores, junto a seus alunos, sem o entendimento de como este vem desempenhando suas funções, estaríamos desperdiçando uma grande chance de ir ao encontro de expectativas já existentes.

No tópico 1.– Origem da Profissão Docente: o Ato de Educar e a Escola – dedicado à origem da profissão docente, a relação desta com as ordens religiosas e posteriormente com o Estado foi abordada de forma a investigarmos as causas que proporcionaram, nos dias de hoje, reflexões sobre o papel do professor. No corrente tópico, pretendemos avançar e discutir sobre a atuação contemporânea do professor, o que envolve repensarmos sua profissionalização e formação. Nóvoa (2002, p.63) esclarece alguns pontos:

A profissionalização do professorado acompanha-se de uma política de normalização e de controlo estatal. As escolas normais constituem o lugar certo para disciplinar os professores, transformando-os em agentes do projecto social e político da modernidade: os discursos aqui produzidos e difundidos – bem como as práticas que lhe dão corpo – edificam um novo modelo de professor no qual as “antigas” referências religiosas se cruzam com o “novo” papel de servidores do Estado e da sua razão. Este processo é parte integrante de um discurso que tende a redefinir a questão do ensino em paralelo com as novas modalidades de intervenção do Estado na vida social. As racionalidades emergentes relocalizam os professores como profissionais – ao mesmo tempo em que categorizam as crianças como alunos -, passando a encará-los como uma população que tem de ser gerida segundo padrões institucionais próprios A afirmação da cientificidade da Pedagogia deve ser equacionada à luz do processo histórico de construção das ciências sociais modernas, o qual não é compreensível sem uma referência à crise de autoridade no interior do seu campo disciplinar, para além de os legitimar num discurso de normalização social. A formação das ciências da educação faz parte de uma dinâmica mais vasta de expansão do Estado e de profissionalização do conhecimento. A invenção do caleidoscópio ciências da educação, nas

primeiras décadas do século XX, corresponde a um esforço da “nova” geração de educadores para valorizar o seu papel social e o seu prestígio científico.

A construção de um saber pedagógico, elaborado pelo professor, que retira das teorias que conhece e das práticas que exerce um novo saber, encontrou resistência pelo fato dos saberes da docência terem sido historicamente elaborados num universo distinto da sala de aula. Mesmo quando ocorre a crítica à escola tradicional, não há espaço para valorização do saber construído pelo professor.

Para Houssaye (1984, p.47 apud NÓVOA, 2003, p.64):

Paradoxalmente, a Educação Nova representa a consagração e a morte da pedagogia: a consagração porque se assiste a uma verdadeira explosão das práticas inovadoras; a morte porque a referência à ciência provoca a passagem para as ciências da educação. Os inovadores (no terreno) acabarão por ser enterrados e renegados em nome das ciências da educação, da exclusão da prática.

Com base nos pressupostos citados, as exigências feitas à escolaridade formal que torna alguém “professor” engendram diferentes concepções teóricas exigindo maior flexibilidade disciplinar, na medida em que muitas vezes as fronteiras disciplinares não estão claras; exigem também: preparação do professor que inclua o pleno conhecimento da situação de mudança que atravessamos; a preocupação em tornar a escola um espaço atrativo ao aluno, que possui inúmeros outros meios de receber informação e formar opinião sobre a realidade dada, além das transmitidas pela escola formal: enfim, exige de todos os educadores um diálogo sem fronteiras disciplinares.

Encontramos em Sacristán (1995, p.64):

O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objecto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos. Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem

a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para melhoria da qualidade da educação.

Concordando com estes aspectos, autores como Libâneo (1998, p.07 / 08) apontam uma unanimidade entre os professores ao reconhecer o impacto das transformações atuais nos campos da economia, da política e da sociedade que interferem na cultura, educação e ensino. Este impacto provoca uma reavaliação do papel da escola e dos professores; porém, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, ou estrutura organizacional, assim como em seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade.

A escola é um espaço de re-integração e uma arena, por precisar atender às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada que envolve: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, incentivo à Formação Continuada e capacidade de diálogo e comunicação, além de reconhecimento das diferenças individuais, solidariedade; necessidade de fomentar a qualidade de vida e a preservação ambiental.

Como definir as atribuições do exercício da docência em uma sociedade multifacetada?

Para responder a esta formulação, devemos ressaltar que, paralela à função de transmissor de conhecimento acumulado, o professor tem ainda fundamental papel no repasse de valores sociais às novas gerações. Ocorre que passamos um momento de reavaliação e substituição de valores ético-morais, que até então pareciam imutáveis, como por exemplo, os relacionados à família e à comunidade.

Explica-se, portanto, o fato das inovações tecnológicas não substituírem o professor como muito se comentou; ao contrário, testemunhamos hoje um aumento nas atribuições do professor que passaram a ser além de modelos construídos por adultos que convivem com a criança e o adolescente maior tempo, também como sendo responsáveis “mentores”, portadores de mensagens “redentoras” para salvar a comunidade escolar de todos os males: violência, gravidez precoce, drogas, padrões éticos e religiosos etc. Esta situação tem como causa, entre outras, o ingresso feminino no mercado de trabalho, que gerou a transferência da responsabilidade de repasse ou reforço de valores relativamente às crianças e jovens em maior grau para a escola.

Diante do desequilíbrio entre a importância atribuída ao professor (como formador de gerações, do imaginário social que o vê como um profissional responsável por construir o futuro) está um indivíduo desvalorizado sócio-politicamente com a conseqüente perda de *status* social que a profissão enfrenta. A questão do mal-estar docente, apontada por inúmeros educadores, sociólogos e pesquisadores, dá-nos alguns subsídios para entender como se sentem hoje estes profissionais diante das inúmeras atribuições que lhes estão sendo colocadas.

Lopes (1995, p.87) coloca que se exige hoje que o professor seja um pedagogo eficaz, organize trabalhos em grupo, acompanhe atentamente o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, bem como sua integração social. Podemos juntar a estas atribuições citadas, agregação de valores e normas de comportamento, conforme cita Nóvoa (2003, p.65):

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicamos de uma definição ética - e, num certo sentido militante - da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles. Obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa

do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exacta desta crise é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores.

Duas tendências são apontadas por Nóvoa (2003,p.65), como fundamentais para uma investigação eficiente sobre a crise dos professores e o mal-estar docente: a primeira, diz respeito à multiplicação de instâncias de controle dos professores, feitas através da uma racionalização do ensino e das práticas administrativas de avaliação, o que ressalta a dimensão técnica do trabalho docente; a segunda, é interna à profissão e procura reencontrar novos sentidos profissionais, através da reconstrução identitária que se utiliza de dinâmicas, envolvendo desenvolvimento pessoal e valorização profissional, ressaltando; portanto, as dimensões reflexivas do trabalho docente.

No caso da primeira tendência, os professores possuem um perfil técnico, cuja tarefa principal é aplicar com rigor idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais. Coincidindo com o momento histórico em que ocorre esta tendência, está a proletarização dos professores (intensificação do trabalho docente com sobrecarga permanente de atividades e introdução de práticas administrativas de avaliação).

A segunda tendência, interna à profissão docente, procura a afirmação da autonomia dos professores e das bases intelectuais do trabalho pedagógico, trazendo os professores para o centro do debate educativo.

Interessante notar é que acréscimo de exigências não coincidiu com a valorização social do professor, o que pode ser um dos motivos do que se tem chamado como sendo “mal-estar docente”. Tal expressão, de acordo com Esteves (1999, p.12) pode ser definida da seguinte forma:

É intencionalmente ambígua e refere-se, segundo o dicionário da Academia Real da Língua a um deslocamento ou incômodo indefinível. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo mal-estar sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.

Ao tentarmos localizar as causas deste mal – na literatura sobre o assunto, encontramos sintomas ligados ao desgaste social e a baixa atratividade da profissão, como coloca Lopes (1995, p.87):

Não deixa de ser interessante observar que, nos últimos decênios, à medida que se acentua o desgaste da imagem social da profissão docente e diminui a atração que ela exerce nos jovens mais capazes, mais se amplia o interesse que ela desperta enquanto objeto de estudo no campo das ciências sociais.

Percebe-se que a ampliação do papel do professor causou uma confusão no que se refere à capacitação de que ele necessita para lidar com as dificuldades que decorrem da transferência por parte da comunidade e da família de atividades sócias e protetoras.

A renúncia da família e de grupos sociais organizados às responsabilidades que antes desempenhavam e as exigências feitas às instituições educacionais, no sentido de ocupar estes vazios fundamentais à socialização do aluno, ampliaram o papel da escola e conseqüentemente o papel do professor.

Os professores, pressionados a cumprir uma nova gama de exigências, num mundo de transformações aceleradas, na maioria das vezes não dispõem de formação e recursos para esta tarefa.

A ausência de amparo social, que leva à contestação das atitudes do professor como insatisfatórias frente aos novos ideais globalizados, retrata a posição

do docente de hoje numa perspectiva muito distante da que este ocupava há algumas décadas atrás.

Os papéis contraditórios que o professor desempenha o colocam em equilíbrio instável, de acordo com Esteves (1999:31 e 32), que relata a exigência do professor ser companheiro e amigo do aluno, auxiliando em seu desenvolvimento pessoal; mas, ao mesmo tempo, devendo adotar um papel de julgador para realizar a avaliação objetiva de um curso. Deve, também, estimular a construção da autonomia do aluno e contribuir para sua integração social através da reflexão e interiorização das regras socialmente estabelecidas, sem perder o senso crítico e a capacidade de reivindicação.

A própria visão do papel do professor (como representante da sociedade e da instituição) pode não ser adequada, na medida em que o professor pode/deve discordar do funcionamento da instituição e dos valores que esta promove, como geradora da legitimação dos interesses dominantes. Entretanto, na maioria das vezes, os alunos o vêem como representante e defensor constante das instituições sociais.

Enfrentar o mal-estar-docente pode ser o caminho para que os educadores se organizem e reconheçam que suas perdas serão superadas em confronto com a atual crise, reivindicando novas políticas educativas que lhes ofereçam oportunidades de ascensão não só social, mas também lhe tragam novos espaços para realizações pessoais.

Giroux (1997, p.158) observa:

O reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente

perda do poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos.

Os caminhos que podem propiciar a superação deste estado não se mostram simples ou rápidos, isto porque se trata de um problema de políticas sociais públicas, que envolvem inúmeros atores e modificações de concepções e posturas ético-culturais de valorização. Antes de qualquer coisa, a educação não deve ser objeto de determinismo ou acomodação por parte dos docentes.

Nesse sentido, ensina-nos Libâneo (1998, p.10):

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe credibilidade e dignidade profissional. Faze-se necessário também o intercâmbio entre Formação Inicial e Formação Continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício freqüentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Repensar o papel que representa hoje a profissão do professor é condição fundamental para que este possa ser mais valorizado pela sociedade. Isto representa um grande desafio à própria categoria. Este repensar envolve não só um autoconhecimento, mas também saber das reais possibilidades de confronto com o instituído, requer, sobretudo o conhecimento das políticas públicas em andamento e a organização da categoria para atuar conjuntamente em prol de novas perspectivas relativas à carreira do magistério.

Nóvoa (2003, p.72) cita que a metáfora do professor jardineiro que cuidadoso que trata os alunos como roseiras, para que estas belamente floresçam, perde muito de seu encanto quando lembramos as ferramentas utilizadas pelo

jardineiro (forquilhas, ancinhos, alicates etc). Tal metáfora, muito utilizada para definir o professor, como jardineiro, foi substituída por novas concepções:

Atualmente, a literatura pedagógica tem tendências para utilizar metáforas mais conceptuais e menos simbólicas: os professores como investigadores; os professores como profissionais reflexivos; os professores como experimentadores; os professores como decisores; os professores como construtores do currículo etc. Apesar das suas diferenças, é possível encontrar nestas imagens três linhas de consenso, delineadas em torno: da valorização das dimensões teóricas e intelectuais do trabalho docente; da vontade de construir o saber de referência da profissão docente e a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre as suas práticas; da certeza de que o professorado não pode continuar submetido a controles técnicos e burocráticos, e tem de gozar de uma efetiva autonomia profissional.

Como vimos, Nóvoa (2003) mostra-nos que as metáforas conceituais sobre a identidade docente (professor: investigador, reflexivo, experimentador, decisor, construtor etc.) constituíram-se em uma “caixa preta” em que o ensino e a aprendizagem passam a ser meros acessórios subordinados a controles técnicos burocráticos e não condição *sine qua non* do processo de construção de identidade docente.

Não há identidade docente que se forme no vácuo entre o ensino e a aprendizagem. Esta identidade forma-se na *práxis social*, na confluência do saber e da prática, portanto, uma efetiva autonomia que só é possível se verter e retroagir da ação política aliada aos bens histórico-culturais que se supõe embasar o repertório docente.

Na relação entre esse repertório (saber docente) e sobre sua qualidade, encontramos a questão da formação continuada, que discutiremos a seguir.

O conceito de formação continuada pode ser considerado como inerente à jornada de trabalho, como atividade exterior ao ambiente escolar, ou ainda, subentendida em ambas as situações. Libâneo (2001, p.189) nos esclarece que:

A Formação Continuada é o prolongamento da Formação Inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Esta formação está inserida na própria jornada de trabalho, onde podem ocorrer momentos de auxílio a professores ingressantes na participação do corpo docente da Unidade Escolar quando ocorre a elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, nas reuniões pedagógicas, na participação nos conselhos de classe e em outras atividades características do ambiente escolar, e são consideradas formadoras por enfatizarem a partilha e a reflexão sobre a prática.

Podemos falar em formação continuada, também, quando nos referimos à participação em congressos, cursos, encontros e palestras, assim como aos programas de atualização e aprimoramento profissional.

A ocorrência de inúmeras ações incentivadas pelo Governo Federal, Governos Estaduais e Municípios, no sentido de melhorar a atuação dos professores, foi enfatizada com uma diversidade de termos como reciclagem (que pode remeter-nos ao sentido de “sucata” e não condiz com a intenção a que se propõe), treinamento, (que nos remete a um universo puramente técnico); capacitação, formação permanente, formação continuada, formação em serviço entre outros, seriam termos mais adequados. Tais ações possuem como alvo o professor que está exercendo suas funções e são geralmente elaboradas e executadas por outros professores, o que poderia ser muito salutar. Poderia, em hipótese, porque se observa, nos cursos de formação, uma priorização de conteúdos disciplinares. Não há uma reflexão por parte das equipes formadoras sobre que tipo de profissional que se quer realmente formar. Programas fechados que desconhecem a realidade dos professores e da sociedade, onde estão atuando, não poderiam desenvolver qualquer tipo de formação que realmente modificasse a conduta dos professores e os

fizessem rever suas práticas e possivelmente alterá-las na busca de maior interação com a sua realidade imediata.

Situando a questão da formação continuada no Estado de São Paulo, evidenciamos uma preocupação relacionada à mesma, marcando as discussões dos Congressos estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores que durante toda a década de 90 retomou a questão.

Na primeira edição do evento, constituiu-se um grupo de trabalho sobre formação continuada que utilizou um texto gerador sobre o tema. Nele, Marin (1990, p.114 a 117) coloca a relevância da discussão centrada às condições em que se encontrava o ensino público, pauperizado nos aspectos políticos, econômicos e sociais que acabaram tornando-se alvo das preocupações acadêmicas, enquanto o aspecto técnico acabou por ficar renegado quando é fator primordial para conquista de ensino de qualidade.

Em 1992, quando ocorre a segunda edição do evento, percebe-se a partir do texto gerador de Carvalho, Uhle e Barbieri (1992, p.102 a 109) a preocupação com a utilização de termos como treinamento, reciclagem, atualização e capacitação e as especificidades do conceito de formação continuada, que por possuir um caráter *continuum* é capaz de atender às exigências do fazer pedagógico, caracterizado pelo domínio da práxis e portanto histórico e inacabado, fragmentado e provisório.

Deixam claro, ainda, que a formação obtida na graduação dura de 04 a 05 anos, enquanto o exercício docente de 25 a 30 anos, portanto, nesse período teorias e avanços científicos e tecnológicos colocarão novas exigências para a escola e para a formação do professor.

Fusari e Rios (1994, p.79 a 92), no texto gerador da terceira edição do evento, colocam que por formação continuada entendem o processo de

desenvolvimento da competência dos educadores, esclarecendo que no conceito de competência está inserida a dimensão técnica e política, e que, ser competente é fazer bem o dever; portanto, não pode ser definido como algo estático ou modelo a ser seguido, mais como algo que se constrói a partir da práxis cotidiana. Sendo assim, pensar na qualificação do educador exigiria uma reflexão crítica sobre a necessidade de criar condições para o exercício competente da docência.

Muramoto e Mazzilli (1998, p.75 a 85) concebem a formação continuada não como aquisição de conteúdos e conhecimentos específicos, mas como processo de reflexão permanente sobre a própria prática e o contexto no qual ela se insere. O conceito de professor reflexivo como pesquisador de sua realidade; e, portanto de sua prática pedagógica que revisita sua herança cultural buscando auxílio para situações dadas que se apresentam na escola envolvendo, no ambiente escolar, todos os atores em torno de um projeto educacional que permita reconstrução das práticas pedagógicas e de gestão orientadas por um projeto social amplo.

A sexta edição do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizada em 2001, contou com uma fecunda reflexão sobre os resultados de discussões que orientaram os encontros anteriores do grupo de trabalho dedicado à Formação Continuada. O texto de Prada, Palma Filho e Passos (2001, p.77 a 88) inicia-se situando a questão da formação continuada de professores, enquanto política pública educacional, assumindo as seguintes características: preocupação com critérios quantitativos (custo e carga horária); visão do professor como recurso para implantação, e não como profissional, que pode gerar e desenvolver transformações na educação; tem se caracterizado pela fragmentação nos conteúdos e no tempo; privilegiando áreas específicas de conhecimento, sem no entanto, estabelecer sua relação com contextos mais amplos;

é concebida como processo acadêmico externo ao trabalho docente, desligada das necessidades do professor; não leva em conta as experiências e práticas profissionais (utilizando conteúdos e metodologias exógenas ao contexto escolar e de seu cotidiano profissional).

Sobre uma concepção coerente de Formação Continuada, Prada, Palma Filho e Passos (2001, p.79), colocam que:

Alcançar um melhor ensino e formação de professores é um processo que precisa estar contextualizado na escola, onde os docentes, no seu cotidiano profissional, articulam o fazer e o pensar, e na relação com os alunos e os conhecimentos, constroem permanentemente sua identidade profissional. O desenvolvimento da formação continuada no contexto escolar contribui para a compreensão do próprio espaço do trabalho e, a partir desta especificidade, a compreensão da globalidade e heterogeneidade do papel da educação na sociedade. A escola é um espaço de relações entre as diferentes pessoas que a constituem, para transformar estas relações em outras mais democráticas, é necessário desenvolver processos participativos de mudanças nas rotinas em que estas acontecem.

Ramos (2001), em reflexão crítica sobre os modelos de formação de professores existentes hoje, distingue um primeiro momento em que vê a formação como instrumento de adequação do professor, assegurando uma estrutura que garanta o fluxo fiel das decisões políticas, e vê o professor como um técnico que deve aplicar diretrizes criadas em outras instâncias. Um segundo modelo citado concebe a formação como fator para o crescimento docente. Apesar de esse modelo possuir ainda deficiências, erros, busca (de certa forma) responder as necessidades de renovação pedagógica, inovação e pesquisa educativa.

No bojo das variedades apresentadas ao mercado educacional ao que concerne à formação docente, acreditamos que perdurarão as ações apontadas por Prada, Palma filho e Passos que, além de possuírem em seu corpo, uma preocupação com identificação e reconhecimento da realidade cotidiana do

professor a ser formado, forneça um leque teórico adequado aos educadores. Isto, sem deixar de levar em conta, a experiência do professor.

Reforçando esta afirmação, Prada, Palma Filho e Passos (2001, p.80), colocam:

A formação de professores mediante e para a participação passa pela valorização da experiência destes, como educadores, permitindo que sejam profissionais transformadores de seu próprio fazer. De pouco adianta os docentes serem especialistas em conhecimentos específicos de determinada área, se não conseguem relacioná-los com a complexidade do conhecimento universal e não se colocam como mediadores dos mesmos, ou se não conseguem que os alunos criem relações e dominem os conhecimentos necessários para melhorar suas condições de vida.

Sacristán (1997, p. 77), ao comentar sobre os cursos de Formação Continuada ou Programas de Formação, alerta-nos para a relação teoria e prática, que deveria ser objeto de atenção aos elaboradores dos programas e que muitas vezes aparece de forma equivocada.

A possibilidade de a teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende o sentimento, muito corrente no seio dos professores que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática.

Azevedo (2001, p.53), define da seguinte maneira uma formação bem sucedida:

A formação dos educadores, em última análise, será em sua dimensão mais qualitativa o resultado da dialética da construção do conhecimento na práxis cotidiana de ensinar e aprender. Ou seja, existe uma dimensão do conhecimento necessário à formação do educador que será gerada por ele próprio, no experimento e na ousadia da mudança, na reinvenção do conteúdo e da forma da instituição escolar.

Acreditamos que as propostas de formação continuada, não devam deixar de privilegiar o conhecimento pedagógico e cultural dos professores envolvidos, assim como, não podem basear-se apenas nestes fatores.

Se refletirmos sobre o que permanece na prática do professor das orientações e sugestões que o mesmo recebe durante programas de capacitação, deveremos levar em conta o fato do professor ter o poder de selecionar o que será incorporado ou não em sua prática, e ainda, lembrar que, os diferentes universos de atuação de cada professor, exigem alternativas imediatas e específicas, que muitas vezes, os programas não alcançam.

Autores como Alves(1996), Hypólito (1996), Pereira (1996) e Varlotta (1996) fizeram investigações a respeito das impressões dos professores em relação à cursos de capacitação dos quais os mesmos participaram, e constataram que estes vêm como efeitos positivos: o diálogo e a troca de experiências possibilitadas nos encontros, mudanças na forma como os mesmos viam os alunos, conscientização do próprio desempenho e maior segurança profissional. Já as dificuldades apontadas giram em torno do relacionamento profissional na unidade escolar onde trabalham e colocar em prática o que é proposto.

Farsella (2002, p.71) colabora com a discussão afirmando que ao se discutir formação continuada de professores, não se pode perder de vista que:

- a) ao chegar a um encontro de capacitação em serviço, o professor já carrega uma bagagem de experiências; o novo é submetido ao crivo da prática, dentro de suas condições concretas de trabalho, antes de ser incorporado ou não ao seu repertório pessoal;
- b) esse professor não exerce seu ofício isoladamente, mas dentro de uma escola portadora de condições estruturais, clima, cultura e dinâmica de funcionamento próprias, enfim, de uma personalidade, a qual interfere e sofre interferência de cada membro e determina as condições de trabalho possíveis;
- c) o que é sugerido ao professor num programa de capacitação em serviço não pode ser olhado isoladamente, mas sempre à luz do sistema educacional e social no qual a escola está inserida.

O valor das experiências pedagógicas dos professores, transforma a idéia de inovação em ato pedagógico inovador. Isto é possível quando o educador o reelabora, testando em sua sala de aula inovações, de forma prática, e apropriando-se delas ou não; decidindo-se pela incorporação das mesmas à sua rotina de trabalho.

Outro fator que não se pode ignorar, quando se discute formação de professores, inicial ou continuada, reside no fato de reconhecer as possibilidades de enriquecimento da ação docente. Isto pode ocorrer, através do contato e da pesquisa feita pelos professores em relação às ciências auxiliares à docência. Pesquisar, torna-se então, imprescindível aos elaboradores de conteúdos dos cursos de formação docente. Tal proposição é válida tanto para a formação docente inicial como para a formação continuada.

Ao tomarmos como exemplo a atuação de um professor de educação infantil, que pode atuar com crianças na faixa etária de zero a três anos ou com crianças de quatro a seis anos, fica claro que o trabalho deste professor poderia sofrer um salto qualitativo, se este tivesse o respaldo de conhecimentos e técnicas oriundos de áreas como: nutrição, terapia ocupacional, psicologia, entre outras. Se os currículos de formação inicial não contemplam estas áreas de conhecimento, nada impede que os conteúdos dos cursos de Formação Continuada, organizados por grupos de especialistas, ou pelos próprios professores no ambiente escolar priorizem estes temas.

Um outro fator, ignorado pelos projetos que se autodenominam de Formação Continuada, são as especificidades de cada Unidade Escolar e de cada Rede de Ensino. Acreditamos que visitas técnicas, com finalidade de

reconhecimento do espaço escolar onde o professor atua (em funcionamento, com todos os atores que compõem este universo em ação) devem orientar a seleção dos conteúdos a serem tratados com os professores que participarão da formação. A título de esclarecimento, o conceito de visita técnica por nós utilizado, reporta-se à prática desenvolvida pelos docentes da Unesp, durante a execução do Programa de Formação Continuada de Educadores voltada para municípios. Almeida (2001, p.19), descreve os procedimentos das visitas técnicas como ações de sucesso, pois se basearam em procedimento científico relativo à auto-percepção da organização escolar, propiciando momentos de reflexão sobre os propósitos da unidade escolar, auxiliando na construção de uma identidade própria, que passe pela reestruturação direcionada no sentido da coerência com os propósitos estabelecidos. Descrevendo de forma mais detalhada este procedimento, Almeida (2001, p. 21) coloca:

Situar as visitas para capacitação em serviço delinea-se como um procedimento científico, necessário à formação de uma imagem: ampliada e diagnóstica, visando às ações presentes e futuras da escola. Na primeira fase de visitas – observações nas unidades funcionando normalmente, 04 fenômenos serão enfocados e que estão intrinsecamente relacionados e que não poderiam ser vistos separadamente, mas que se faz necessário na medida em que, descrever fenômenos desta ordem exige determinados procedimentos que possibilitem o trabalho: 1. aspectos físicos (insere-se toda a estrutura física da escola tendo em vista suas finalidades pedagógicas); 2. os ritmos (atenção voltada para os movimentos da escola: a organização das rotinas, dos cuidados, das práticas pedagógicas, na sala de aula ou em espaços comuns); 3. as relações (observadas sob o ponto de vista organizacional); 4. a clareza da missão (o propósito da escola).

O exemplo de experiência em formação continuada de professores no Estado de São Paulo, que muito se aproximou dos postulados ideais colocados pelos autores acima citados, refere-se ao Programa de Formação Continuada de Educadores. De acordo com Almeida, (2001), tal programa iniciou-se em meados de 1996 com um grupo de docentes da UNESP para atender aos professores da secretaria de Estado da Educação, através do Programa de Educação Continuada

(PEC). O desenvolvimento do trabalho com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deu-se no biênio 1996-1998 e foi executado de modo seqüencial, com 4 módulos de 24 horas de duração organizados em 02 dias consecutivos, envolvendo 6080 participantes (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e assistentes técnicos) de 353 unidades escolares, totalizando 166 encontros. As ações do grupo da UNESP foram norteadas por uma concepção de formação continuada não fragmentada e guiada pelos princípios da continuidade, articulação, prioridade e avaliação, o que significa a articulação entre as atividades de cada módulo, a continuidade dos mesmos, a discussão das ações, os fatores facilitadores e as atividades a serem reformuladas. A equipe também elaborava um acompanhamento dos planos de ação propostos entre os encontros. Destaca-se nesse programa o entendimento e interesse dos participantes por formação continuada e de ações nas escolas como: construção da autonomia, confecção de projetos pedagógicos significativos, trabalho coletivo e o fortalecimento da aprendizagem do aluno, finalidade maior desse programa.

Nessa mesma perspectiva, segundo Almeida (2001, p.18) a descentralização do Ensino Fundamental dos Estados para os Municípios, que ocorreu devido a viabilização de recursos provenientes do FUNDEF, possibilitou que as prefeituras assumissem a responsabilidade pelo ensino público, e, ao mesmo tempo, fez com que vissem a necessidade de terem seus quadros profissionais capacitados para desenvolverem ações adequadas em relação aos respectivos sistemas.

O Programa de Formação Continuada de Educadores, desse mesmo grupo, passou a desenvolver atendimento de aperfeiçoamento nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo. O programa foi estruturado para

atender às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos junto a FNDE/MEC, e ações específicas com as lideranças educacionais. Foram atendidos em torno de 20 municípios, e aproximadamente 5000 participantes, sempre pautando-se no objetivo de iniciar a construção de uma autonomia dos professores envolvidos, no interesse dos professores por uma formação contínua e na aprendizagem dos alunos.

No caso dos projetos e/ou programas de formação continuada ignorarem estes fatores, facilmente pode-se incorrer em formações essencialmente teóricas, nas quais os professores não se reconhecem, e que não causarão nenhum tipo de mudança na prática docente; ou ainda, em caso de serem privilegiados conteúdos relacionados à prática docente, pode-se transformar a intenção de formação em seqüência de receitas práticas, que podem até ser adotadas pelos professores; porém, sem nenhuma reflexão por parte dos mesmos, já que, novamente, estarão fazendo uso de conhecimentos que não foram por eles produzidos. SACRISTAN (1995, p.68) identifica que:

... a atividade docente não é exterior as condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.

Se as mudanças sociais observadas no tópico 1.2 – Mudanças sociais e a educação –, também modificam a escola, deve-se refletir sobre como a formação continuada pode subsidiar os professores de forma a instrumentalizá-los na execução de suas práticas diante do contexto na qual os educadores as exercem.

Conhecer a importância do domínio das novas tecnologias e dos meios de comunicação e fazer uma leitura e avaliação crítica dos mesmos, enquanto recursos a serem utilizados pelo professor, é de fundamental valor, assim como,

apropriar-se desses fatores para que sejam utilizados na construção do conhecimento do próprio professor.

O professor não pode ver na informática, por exemplo, um campo de conhecimento ou linguagem, do qual ele deve apropriar-se apenas porque seus alunos possuem este conhecimento, ele deve perceber que a inclusão digital é hoje um dos caminhos para sua própria formação.

Devemos observar o fato da profissão docente possuir uma trajetória histórica, assim como ocorre com a instituição escolar. Conhecer melhor o percurso histórico da profissão e da instituição, ajuda-nos a construir a identidade de ambos, lembrando sempre, que as especificidades, de cada região, estado ou município, são determinantes para construção de uma visão abrangente, assim como as interferências históricas podem criar, ou não, condições de amplo crescimento ou retração no que tange ao exercício docente e ao atendimento escolar.

Veremos no Capítulo II – A trajetória buscada: vivências partilhadas – como foi constituída a História da Educação Municipal de Bauru, como ocorre a distribuição das modalidades de ensino na rede urbana da cidade, e quais e quantos atores estão envolvidos com a educação oferecida pela Rede Municipal de Bauru.

CAPÍTULO II

A TRAJETÓRIA BUSCADA: VIVÊNCIAS PARTILHADAS

... E nós tivemos diversos trabalhos que eram feitos pelas professoras da época, como também as primeiras palavras para começar a escrever, aprender e ler. Realmente foi uma época que nos recordamos com muito carinho, porque foi ali que nós demos início ao saber que destinaria nossa vida.

José Regino Jr.

2 A trajetória buscada: vivências partilhadas

A partir de uma experiência desenvolvida no Município de Bauru – Estado de São Paulo originou-se a presente pesquisa que teve como objetivo primordial demonstrar que é possível criar espaços para o desenvolvimento de atividades onde se discutam práticas político-sócio-educativas bem sucedidas com grupos de professores, que possam levar suas experiências aos colegas de outras unidades escolares e, desse modo, permitam iniciar um trabalho com continuidade e reflexão sobre a prática docente na Rede.

Julgamos essencial uma reflexão sobre a trajetória por nós percorrida, considerando que a mesma se caracteriza por ter especificidades decorrentes dos fatores externos que abrigaram a experimentação.

A Rede Municipal de Ensino de Bauru, situada no Estado de São Paulo, reflete uma série de características culturais, históricas e educacionais singulares.

Para concretização de nossos objetivos, procuramos uma metodologia que melhor nos conduzisse em nossos trabalhos: a pesquisa- qualitativa.

A pesquisa qualitativa, pressupõe um plano de ações. Primeiramente os participantes fazem um diagnóstico sobre a comunidade em que atuarão, descrevendo a situação, os problemas encontrados. Essa descrição ensejará um rol temático que servirá de roteiro aos partícipes do projeto.

Passaremos e descrever as etapas, seu percurso e realização, de acordo com a proposta de pesquisa qualitativa etnográfica colocada por Spradley (1980).

1º Passo: a concepção do curso por seus executores

A experiência foi elaborada, organizada e viabilizada por um grupo da Secretaria Municipal de Educação do Município de Bauru, atuante no Departamento Pedagógico. Com experiência anterior na docência, o grupo de coordenadores pedagógicos identificou-se com a idéia de buscar, nas experiências realizadas por professores da Rede, subsídios para um novo formato de curso, onde os próprios professores seriam os palestrantes. Tal inovação deveria deixar clara sua diferença em relação a um grupo de estudo, na medida que haveria ouvintes que não iriam expor seus trabalhos, porém, poderiam colaborar com sugestões e críticas no decorrer das apresentações, assim como interagir com os palestrantes nas

atividades propostas pelos mesmos. Estava pronta a concepção do curso: “Encontro de Idéias: experiências vivenciadas na Rede Municipal”.

2º passo: visitando as Unidades Escolares

Correspondeu as visitas efetuadas às Unidades Escolares da Rede Municipal, seguidas de conversas informais com a direção e coordenação, assim como com professores, para que pudéssemos avaliar a possibilidade de convidar os professores indicados (por outros professores, diretores e coordenadores) para participarem do curso e perceberem, durante a visita, outros procedimentos significativos que poderiam ser aplicados pelos professores.

Desde o primeiro contato, expusemos, com clareza, os objetivos pretendidos, ou seja, deixamos claro para os professores que se tratava de uma iniciativa do Departamento Pedagógico, no sentido de valorizar as práticas docentes bem sucedidas de nossos professores e possibilitar um espaço no qual fosse possível promover um intercâmbio destas experiências, assim como, uma reflexão sobre as mesmas.

3º passo: organização das edições e critérios de apresentação e avaliação

Ao iniciarmos a organização das primeiras oito experiências a serem compartilhadas com outros professores, que representaria a primeira edição do curso, havia uma clara intenção por parte do grupo organizador em manter o mais eclético possível a formação continuada. Ou seja, desde a primeira edição, houve

uma preocupação em estarmos privilegiando o intercâmbio, não só entre escolas, mais também entre modalidades de ensino. Para tanto, foi necessário estarmos atentos a não inclusão apenas experiências da Educação Infantil, ou unicamente de outra modalidade oferecida pela Rede. A diversidade deveria ser priorizada para que os professores se aproximassem e descobrissem as afinidades de técnicas de ensino e mesmo, passassem a conhecer e valorizar o trabalho do outro.

Criar mecanismos que permitissem avaliação por parte dos professores em relação ao curso, e outros que possibilitassem à equipe organizadora colher impressões dos professores – autores e dos professores participantes, fez parte das preocupações dos organizadores. Para conseguirmos coletar tais impressões, foi elaborada uma ficha de avaliação a ser entregue a todos os participantes e uma questão geradora aos professores – autores, que possibilitaria detectar de forma mais detalhada a pertinência da manutenção do evento e seus reflexos sobre o professor(ambas disponíveis no anexo 01).

4º passo: avançando um pouco mais: elaboração de publicações

Ao término da terceira edição do curso, já havia a necessidade de transformar todo o acervo disponibilizado pelos professores em memória da Rede. Tal necessidade, surge da percepção de que não seria viável a consulta por parte de outros professores que não participaram do curso, do material utilizado pelos professores-autores, pelo menos, não da forma como o mesmo ficou arquivado no Departamento Pedagógico. Ao mesmo tempo, o Departamento não deveria extrair do conteúdo disponibilizado pelos professores o que julgasse importante e

transformar este conteúdo em uma apostila pois estaria desse modo correndo o risco de alterar a real intenção colocada pelo professor.

A solução encontrada foi convidar os professores – autores a redigir em formato minimamente padronizado, relatos e/ou artigos para serem disponibilizados na Internet. Em reunião feita com os participantes, foram discutidas regras mínimas para execução da redação e o retorno e publicação ocorreu no ano de 2001, mês de dezembro.

5º passo: elaboração do CD-ROM

Num segundo momento, após a sexta edição do curso, foi possível gravar em CD ROM um novo bloco de artigos que passaram a fazer parte da memória da Rede Municipal de Educação, e que também contribuiu como suporte para a divulgação dos mesmos.

6º passo: consolidação de um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica.

O curso “Encontro de Idéias” , consolidou-se na programação oferecida pelo Departamento Pedagógico, impelindo os autores a refletirem sobre sua prática. A primeira reflexão ocorreu quando a experiência foi compartilhada com os demais professores. A segunda, quando esta se concretizou formalmente e foram elaborados materiais pedagógicos pelos professores-autores, a partir de suas vivências.

Portanto, tínhamos como objeto de estudo, a participação efetiva docente no curso “Encontro de Idéias: experiências vivenciadas em educação na Rede Municipal de Ensino”, também era nosso objetivo a revisão de literatura disponível sobre o tema formação docente, contemplando temas ligados à origem da profissão de professor, bem como discorrer sobre teorias de alguns pesquisadores sobre a questão do mal-estar docente. Pudemos por esta trajetória buscar as soluções criativas e inovadoras surgidas da e na conjugação da prática com a reflexão sobre a mesma, e ver que a “qualidade” pode ser considerada como um fator determinante no processo ensino e aprendizagem, em relação a um evento específico.

Passaremos a descrever o contexto no qual foi desenvolvido o experimento.

2. 1 Aspectos Históricos e Geográficos

Ilustração 01



Mapa do Estado de São Paulo com a localização de Bauru

O município de Bauru situa-se na região centro-oeste do Estado de São Paulo.

O processo de ocupação da região, onde o município está inserido, é decorrente de expansão do capitalismo em São Paulo, que se dá a partir da segunda metade do século XIX com a ampliação das áreas de plantio do café.

O início do século XX modifica um pouco este cenário: a instalação de ferrovias, como a Noroeste, Sorocabana em 1905, Paulista em 1910. Em cinco anos, Bauru tem três ferrovias, a cidade se vê invadida por engenheiros franceses, responsáveis pela construção da ferrovia. Belgas também. Percebem-se progressos tecnológicos sensíveis, no povoado que há cinquenta anos atrás era habitado apenas por índios caigangues, mineiros e grileiros trazidos pela expansão para o interior dos sertões. Bauru passa a contar com telégrafo e telefone na primeira década do século. Os franceses contribuem com idéias sobre projetos de urbanização da cidade, criando uma mentalidade de modernização na população. O primeiro Banco da cidade é inaugurado em 1910, quando então, Bauru já pode ser considerada uma cidade. Em 1920, Bauru terá calçamento. A cidade vai se modernizar. Politicamente, inclusive, a cidade é ponto estratégico, procurada como lugar de passagem para os revolucionários de 1924. Teremos novamente movimentação de tropas no município em 1930 e 1932. Neste período, a cidade conta com apenas a ferrovia, não tem estrada de rodagem. A ferrovia será a chave de sua posição estratégica. Para Lima (1978, p.20):

Isso já começa em 22, já com o levante do forte. O levante do forte foi um precedente de 24. Depois coluna Prestes, também. Seguramente vamos encontrar coisas lá, da Coluna Prestes: 1925. Isto reflete a importância, de como Bauru é uma espécie de pólo regional e tudo isso era conferido pela ferrovia.

Os ferroviários organizam-se em sindicatos e estes refletem a ideologização fortíssima presente no Brasil na década de 30. O sindicato vai ser o espaço da ideologização da luta política, que se contrapõe ao outro extremo, que era o integralismo. Há neste período histórico uma polarização entre integralista e a Aliança Nacional Libertadora, de Luiz Carlos Prestes.

Na década de 50, numa conjuntura de pós-guerra e processo de industrialização, modificações significativas no território brasileiro são notadas e Bauru também irá modificar-se.

Até os anos 50, a maior parte da população brasileira estava no campo. A partir dos anos 50 esta realidade se inverte, e essa inversão violenta, quer dizer aumento da demanda social, com inchaço das cidades. Cresce a demanda por transportes, escolas, saúde e habitação. O populismo de Getúlio, iniciado na década de 30, não mais acomodava conflitos com o aumento anual do salário mínimo a cada primeiro de maio. As palavras de ordem eram outras. Não bastava aumentar o salário mínimo, seria preciso fazer reformas. Reforma urbana, tributária, agrária. Reformas de base.

A entrada das multinacionais, a partir da década de 50, e o incentivo à construção de estradas de rodagem, tornaram Bauru uma forte candidata a ocupar lugar significativo, como o entroncamento rodoviário, reforçando uma vocação que já se manifestara com relação às ferrovias.

As décadas seguintes comprovaram esta tendência, a cidade assistiu a um período de convívio de intenso movimento tanto nas linhas férreas quanto na

ampliação de ligações rodoviárias com o restante do país. O quadro se modificará, quando a partir da década de 80, o predomínio das rodovias se consolidará, e as ferrovias entrarão em plena decadência; sendo, por fim, na década de 90, privatizadas.

Atualmente, com uma população de aproximadamente trezentos e dezesseis mil habitantes, tendo um parque industrial pouco significativo e economia essencialmente voltada para o comércio e prestação de serviços, Bauru que ficou conhecida como “Cidade sem Limites” percebe que o crescimento acelerado das últimas décadas colocou problemas sérios a serem repensados, no que tange ao planejamento urbanístico, já que o desordenamento da ocupação espacial da cidade trouxe consigo transtornos expostos a cada período de chuvas, no formato de enchentes e invasão de águas em bairros periféricos.

Isto acarretará erosões decorrentes da não preservação de um solo árido e pobre; deficiência de abastecimento de água decorrente do desmatamento da mata ciliar do rio Batalha (que abastece parte da cidade); formação de bolsões de pobreza (que rapidamente se transformam em favelas com toda a gama de problemas da população que a habitam).

2. 2 Educação no Município de Bauru

Na última década, a cidade tem se firmado como centro estudantil, por abrigar Campus de Universidades Estaduais como UNESP e USP, além de Instituições particulares de Ensino Universitário que hoje somam 05: Faculdades Integradas Bauru, Universidade do Sagrado Coração, Instituição Toledo de Ensino, Instituto de Ensino Superior de Bauru e Universidade Paulista.

O Sistema Estadual de Ensino conta com 72 Unidades Escolares de Ensino Médio e Unidades Escolares de Ensino Fundamental; é responsável pela supervisão das Unidades Escolares do ensino privado e da Rede Municipal.

A Rede Municipal de Ensino possui, como Divisão majoritária, a de Educação Infantil, que conta hoje com quarenta e seis Unidades Escolares, atendendo 12.682 alunos, e cinco creches integradas a Rede Municipal de Educação, atendendo a 387 crianças. A Divisão de Ensino Fundamental conta com onze Unidades Escolares atendendo a 7.338 alunos. A Divisão de Educação de Jovens e Adultos, que atua em edificações de outras Divisões de Ensino, conta com 1.508 alunos atendidos. O atendimento a portadores de necessidades especiais pela Rede Municipal ocorre com a sessão de professores às Instituições de Educação Especial que atendem 742 alunos.

Neste universo, o número de professores da Educação Infantil é de 558; no Ensino Fundamental o total é de 137; na Divisão de Educação de Jovens e Adultos temos 76 professores, e na Educação Especial estão cedidos às Instituições 64 professores. O número total de professores é, portanto, de 835.

O processo de municipalização do ensino público, que ocorreu no decorrer da década de 90 no Estado de São Paulo, não foi abraçado pelo município de Bauru de forma convencional. Optando pela expansão da Rede física para absorver a demanda de alunos ingressantes no Ensino Fundamental, a Prefeitura do Município de Bauru não assumiu prédios ou professores do Estado, retirando do fundo¹ o *per capita* correspondente ao número de alunos matriculados em sua Rede própria².

¹ FUNDEF, Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996

² No anexo 02 verificamos a distribuição das escolas na malha urbana e as modalidades que atendem.

2.3 A Rede Municipal de Educação de Bauru

A organização da Rede Municipal de Educação pode ser observada pelo organograma da mesma³.

O documento mais recente que regulamenta o funcionamento desta Secretaria é o decreto 2636 de 30 de dezembro de 1985.

Os dados colocados, nesta pesquisa, com intenção de descrever o funcionamento referente às modalidades de Ensino atendidas pela Secretaria Municipal de Educação foram retirados de documento que contou com a colaboração dos integrantes desta Secretaria em sua elaboração, e foram organizados pelos pesquisadores da FAPESP que desenvolvem junto à secretaria citada o projeto: **“Organização dos Sistemas Municipais de Educação no Estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão das políticas públicas”**. A coordenadora desse projeto é a professora Dr^a Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida⁴. Os dados levantados são de junho de 2001. Apesar de terem ocorrido concursos públicos posteriores a esta data, não houve ingresso de funcionários, o que mantém a atualidade destes dados.

2.4 Modalidades de Ensino

Descreveremos nos próximos parágrafos como ocorreu o processo de constituição das Modalidades de Ensino, hoje oferecidas pela Rede Municipal.

2.4.1 A Modalidade de Educação Infantil: histórico e situação atual

³ Disponível no anexo 03

⁴ Usaremos a referência ALMEIDA (2001) para designar este documento.

A rede de ensino pré-escolar de Bauru foi criada através da Lei nº 302 de 14 de fevereiro de 1949, pelo poder público municipal, para dar atendimento às crianças de três a doze anos, visando a sua formação integral.

A primeira unidade escolar, criada em 1956, recebeu o nome de “**Parque Infantil Stélio Machado Loureiro**”. A partir de 1983, a preocupação do poder público em relação à qualidade da educação torna-se mais efetiva como reflexo da mudança de visão política e consequência do trabalho desempenhado pela rede municipal de educação infantil.

Em janeiro de 1987, os Centros de Educação e Recreação passam a ser denominados **Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)**.

A proposta pedagógica do Ensino de Educação Infantil iniciou-se, enquanto projeto, a partir de um levantamento do trabalho pedagógico realizado nas escolas Municipais de Educação Infantil. No final do ano de 1993, foi constatada as necessidades e as expectativas dos profissionais da rede de ensino referentes à reformulação da proposta pedagógica que subsidiava, até então, a prática. Para garantir esse processo foi planejado um trabalho baseado na visão interacionista, cultural-histórica segundo VYGOTSKY e a interacionista (genética) segundo PIAGET.

A preocupação, enquanto trajetória, foi oportunizar aos professores e diretores ocasiões de reflexão sobre os avanços teóricos na construção e aquisição dos conhecimentos pela criança, repensando as suas práticas. A proposta foi implantada em julho de 1996. Em 1998 foi distribuído às escolas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

No ano de 2000, especialistas da Educação Infantil e do Departamento Pedagógico fizeram estudos e reflexões embasados no RCN e na proposta

Pedagógica do Município de Bauru, propiciando o surgimento do Subsídio Curricular para Educação Infantil.

Em relação à Educação Infantil no atendimento de crianças de zero a três anos, de acordo com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil compõe-se de creches e pré-escolas destinadas à faixa etária de zero a seis anos. Ocorre, que no município de Bauru, estas possuíam vínculo direto com a Secretaria do Bem – Estar Social (SEBES), apesar de conterem, em seus quadros, funcionários da Secretaria da Educação. A partir do ano de 2001, instala-se um projeto piloto, que visa à incorporação gradativa das creches municipais à Secretaria da Educação. A proposta de uma gestão de transição entre SEBES e Educação é hoje realidade no município, cinco creches, hoje estão enquadradas na nova proposta, na qual, atribui-se a um diretor e não a uma assistente social, a responsabilidade pela Unidade Escolar agora denominada EMEI.

O número de EMEI's (que atendem crianças de três a seis anos) é quarenta e seis, com 412 professores, que atendem 12.687alunos.

2. 4. 2 A modalidade de Ensino Fundamental:histórico e situação atual

A Rede de Ensino Fundamental tem seu início em Bauru por volta de 1938. Na época, eram classes localizadas na zona rural e também havia as que funcionavam na zona urbana; em diversos pontos da cidade, ocupavam salas alugadas atendendo às vagas remanescentes das escolas estaduais. Existiam, também, cursos preparatórios municipais que funcionavam no período noturno. Na década de 40, estas classes foram se concentrando e formaram as chamadas Escolas Municipais Isoladas, num total de quinze.

Com a expansão do Ensino Fundamental, o Estado absorveu esta demanda e o município, por volta de 1954, firmou convênios com a Igreja iniciando o período das Escolas Paroquiais. Na paróquia de São Sebastião, bairro Vila Cardia, surge o primeiro convênio originando a **Escola Santa Maria**; posteriormente o Município estabelece convênios com a Paróquia de Santo Antônio, de Nossa Senhora Aparecida, Centro Evangélico e Sociedade Beneficente Cristã. As escolas funcionavam junto a essas entidades e a Prefeitura Municipal cedia os professores; não havia concursos para contratação dos docentes.

Em 1967 foi feito o primeiro e único concurso para os chamados “professores primários”; aprovados, apenas alguns foram chamados, continuando os demais arrolados como “conveniados”.

O Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Bauru, nunca teve uma estrutura formal técnica-administrativa que sustentasse uma proposta de Educação compatível com as exigências do próprio município. Essa tarefa foi sempre atribuída à rede do Estado e à Rede particular de ensino.

Com a expansão do Ensino Fundamental, a Rede Estadual em consonância com a lei Federal 4024/60, absorveu a demanda e a Prefeitura firmou convênios com entidades filantrópicas assistenciais, cedendo professoras para a regência de classes. Os aspectos pedagógicos e administrativos ficavam sujeitos à estrutura e normas de entidades conveniadas.

A partir de 1980, o Ensino Fundamental foi totalmente reestruturado e adaptado à lei 5692/71 que fixava novas diretrizes e bases para o Ensino Fundamental. Neste ano, foram criadas as primeiras 5ª séries funcionando nas escolas **Santa Maria** e **Cônego Aníbal Difrância**. Em 1985, o Conselho Estadual de Educação – CEE – reconheceu a escola Santa Maria como **Escola Municipal de 1º**

grau Santa Maria, com seis escolas vinculadas. No mesmo ano, essas escolas foram desvinculadas e assumiram estruturas próprias. Assim, as professoras, que atuavam em entidades conveniadas, foram remanejadas e passaram à regência de classes em escolas do município; estruturadas, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo. Essa estruturação consolidou-se com a aprovação do Estatuto do magistério em 1985.

A divisão de Ensino Fundamental, no ano de 2002, apresenta a seguinte configuração: constituiu-se de onze escolas que atendem de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries.

O número de alunos em classes regulares e de suplência é um mil e seiscentos, distribuídos em sessenta e seis classes.

O número de professores de 1ª a 4ª série é de vinte e sete efetivos e trinta e nove substitutos. Já o número de professores de 5ª a 8ª série é de cinquenta e nove efetivos.

2. 4. 3 Educação Especial: histórico e situação atual

Existem no município de Bauru cento e oitenta e três escolas que atendem a essa modalidade, incluindo as escolas municipais, estaduais e particulares. Nesse sistema escolar, o atendimento à pessoa portadora de necessidades especiais vem se caracterizando da seguinte forma:

- **Classes com pessoas portadoras de necessidades especiais: Mental, Visual e Auditiva** em Escolas Estaduais, dezenove com 215 alunos.
- **Escolas com pessoas portadoras de necessidades especiais: Mental**, conveniadas com a administração municipal, três com aproximadamente 441 crianças atendidas em dois períodos.

- **Escolas com pessoas portadoras de necessidades especiais: Visuais**, conveniadas com a administração municipal, duas com 28 alunos, em dois períodos.
- **Sociedade para Reabilitação e Reintegração do Incapacitado (SORRI)**, conveniada com a administração municipal, uma com rotatividade de pessoas atendidas.

Com relação ao corpo docente da Rede Municipal, que atua na Educação de portadores de necessidades especiais, tem-se o seguinte quadro: 50 professores e 20 professores substitutos, a maioria atua com alunos reabilitados de 3º grau e na área de portadores de necessidades especiais mentais, sendo todos contratados pela Prefeitura Municipal.

A Secretaria de Educação Municipal supervisiona, através da Divisão de Ensino Especial, cinco entidades: APAE, APIECE, LAR ESCOLA RAFAEL MAURÍCIO, LAR ESCOLA SANTA LUZIA E SORRI.

A Educação especial de Bauru não possui uma proposta pedagógica específica e sim projetos gerais.

2. 4. 4 Educação de Jovens e Adultos: histórico e situação atual

Em Bauru, a administração Municipal rompeu o convênio com o MOBREAL em 1984 e decidiu criar um Serviço Municipal de Educação de Adultos, formando, em 1985, a Comissão Municipal de Educação de Adultos e Jovens com a tarefa de planejar e coordenar atividades educacionais voltadas a este fim, trabalhando com monitoras estagiárias.

A Divisão de Educação de Jovens e Adultos foi criada em 25 de abril pela lei 2656, através de convênio com a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

Em 1986, foi realizado o primeiro concurso de provas e títulos para função de Monitor de Educação de adultos e Jovens da Prefeitura Municipal de Bauru.

Após a extinção da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), em abril de 1990, ficou-se sem amparo legal para emitir certificados aos alunos que concluíam a 4^o série e deveriam prosseguir os estudos em outras escolas.

Em 20 de julho de 1994, foi autorizado o funcionamento da Suplência I, em que as classes da Divisão de Educação de Jovens e Adultos foram vinculadas administrativamente às Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Em 12/06/1998, foi autorizado pela Delegacia regional de Ensino de Bauru o funcionamento do CEJA- Centro Educacional de Jovens e Adultos, visando desenvolver uma proposta pedagógica que atendesse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Atualmente, o CEJA - Centro Educacional de Jovens e Adultos é constituído por 66 classes e 1.151 alunos matriculados.

2. 5 Outros Departamentos

Descreveremos a seguir os departamentos de Merenda Escolar e Pedagógico.

2. 5.1 Departamento de Merenda Escolar

Responsável pela distribuição de gêneros alimentícios a todas as Unidades Escolares municipais e estaduais, montagem de cardápio, compra e

armazenamento de produtos e gerenciamento das merendeiras que atuam nas Unidades Escolares Municipais e Estaduais.

O número de refeições/dia é de aproximadamente 56.000.

2.5.2 O Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação do Município de Bauru, e a capacitação dos professores da Rede

O Departamento Pedagógico é composto pela Diretoria e Divisões de ações Fundamentais, Coordenadoria de área, Multimeios e Cepape. Este conjunto de profissionais é responsável pela criação de cursos a serem oferecidos aos funcionários da educação, assim como pela manutenção e acompanhamento de projetos do governo estadual e federal nas escolas da Rede.

O documento elaborado pelos pesquisadores da FAPESP, Almeida (2001), coloca que, um dos recursos utilizados para realização de avaliação diagnóstica de como a Secretaria trata a questão da formação continuada e quais são as expectativas e as necessidades dos professores, deu-se através das respostas dos professores a uma questão na qual estes se reportariam aos cursos oferecidos pelo departamento Pedagógico.

A questão proposta **“Indique as ações de Formação Continuada que você julga importante para a sua atuação”**, tinha a intenção de oferecer um espaço onde o profissional pudesse emitir sua opinião sem ser interrogado em uma entrevista ou cerceado por um questionário fechado. Ao mesmo tempo, o grupo trabalhou e levantou os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e analisou as avaliações que os profissionais teceram a respeito dos referidos cursos. Constatou-se (com esta pergunta) que os diferentes grupos de profissionais apontaram cursos na sua área de atuação como fundamentais à própria melhoria

dos professores. Tais indicações demonstraram que o profissional sentia a necessidade de aprofundar-se em alguma área do conhecimento e percebeu-se a deficiência teórica em setores de sua atuação.

O trabalho concluiu que não há, por parte da Secretaria da Educação, uma concepção de Educação Continuada como um corpo de conhecimento articulado que possa fundamentar as ações de formação continuada de seus profissionais. A necessidade que surge, decorrente da prática, aponta sempre para cursos pontuais e não para um processo articulado que vise a uma educação para a busca da autonomia profissional. A concepção de Educação Continuada é, pois, fragmentária, não articulada e vista como possibilidade de capacitar deficiências específicas e não como um processo educativo.

Os indicadores utilizados na pesquisa permitiram as seguintes conclusões, de acordo com Almeida (2001, p.143):

- A secretaria Municipal de Bauru está atenta à necessidade de investir na formação de seus profissionais e procura através de seu departamento pedagógico oferecer um grande e variado número de cursos aos interessados;
- Tais cursos são oferecidos em todos os horários de forma que os profissionais possam freqüenta-los em serviço;
- A participação dos profissionais nos cursos oferecidos resulta em promoção funcional;
- Os profissionais atendem à necessidade de constante atualização e apontam para novos cursos;
- Os quatro primeiros itens de conclusão nos permitem apontar para a direção de uma ação de Formação Continuada de forma articulada, em que o exercício de construção de uma prática reflexiva e a produção de conhecimentos sejam eixos de sua sustentação;
- Um programa de formação continuada estruturada a partir do conhecimento da realidade e da não fragmentação do saber em que a relação teoria e prática seja enfatizada, surgiu como proposta para nortear a Secretaria Municipal de Bauru em suas ações futuras;
- Essas ações contínuas e articuladas deverão paulatinamente substituir as ações que por ora ocorrem;
- A construção do exercício do trabalho coletivo entre os profissionais, foi apontada como uma necessidade que deve fazer parte desse Programa de Formação Continuada a ser desenvolvido;
- O planejamento pedagógico e a Avaliação deveriam subsidiar a construção de referências teóricas já citadas nos itens anteriores.

2. 6 Análise do contexto

Os documentos legais e os mecanismos democráticos que poderiam incentivar ou garantir políticas de incentivo e valorização dos professores da Rede Municipal de Bauru seriam o Estatuto do Magistério, o Conselho Municipal de Educação, o Sindicato dos Servidores Municipais e Conselho do FUNDEF.

Com relação ao Estatuto, permanece em vigor o que foi elaborado em 1985, Lei 2636 de 30 de dezembro de 1985. Neste, encontramos vários pontos em desacordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Entre alguns pontos podemos citar a ausência de um plano de carreira específico para o magistério e o direito de exercer um período de planejamento de aulas dentro da Unidade Escolar antes de cinco anos de efetivo no cargo de professor.

O Conselho Municipal de Educação sofre de um mal muito comum aos mecanismos democráticos criados recentemente: sua constituição não privilegia a atuação docente e a reflexão sobre a prática docente; sua autonomia é restrita. Criado através da Lei Municipal nº 4.177 de 05 de dezembro de 1996, possui caráter consultivo e deliberativo, porém, seguindo o modelo de Conselhos criados anteriormente⁵, privilegia a participação de representantes da sociedade civil, e não de seguimentos envolvidos diretamente com o contexto educacional.

Sobre a atuação do Conselho, Almeida (2001, p.146) coloca as seguintes afirmações:

Quanto ao Conselho Municipal de Educação de Bauru, em seu primeiro ano de existência: este concentrou suas atividades no que se refere a consolidar e organizar sua estrutura. Suas ações junto à comunidade e outras entidades foram deixadas para um segundo momento. Nesse sentido, não se estabeleceu uma efetiva articulação entre a Secretaria Municipal de

⁵ A constituição apresenta-se semelhante ao Conselho Municipal de saúde.

Educação e o Conselho Municipal de Educação. Falta por parte do Conselho Municipal de Educação articular-se com as entidades da área social, como também com entidade sindical representativa da categoria dos professores municipais, porque as diretrizes de ação do Conselho junto à comunidade não se colocaram intenções de envolver a categoria dos professores. O levantamento também mostrou o distanciamento entre o Conselho Municipal de Educação de Bauru e a Secretaria Municipal de Educação.

Com relação ao Sindicato dos Servidores, este mantém uma postura rígida em relação à separação dos profissionais da Educação da grade que regulamenta os salários de todos os funcionários municipais.

Em reuniões entre sindicalistas, vereadores e representantes da educação durante o ano de 1999, foi elaborado uma minuta de projeto de lei número 60/90 que reorganizava e reestruturava o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Este documento foi encaminhado ao prefeito Municipal; que, por sua vez, solicitou um parecer do Conselho Municipal de Educação antes de transformá-lo em lei, através de despacho em 17/03/2000.

O Conselho Municipal de Educação distribuiu, entre seus pares, cópias do projeto de lei e convocou reunião extraordinária para discussão e elaboração de parecer sobre o mesmo.

Tal parecer deixou claro, a inadequação das propostas contidas no documento. Apontou dissonâncias em relação à Lei de Diretrizes e bases do magistério LDB 9394/96. Entre os pontos apontados no parecer 01/2000 do Conselho Municipal de Educação estão:

- Da legislação sobre o estatuto e planos de carreira e remuneração;
- Dos cargos e dos concursos;
- Da promoção;
- Da remoção, da permuta e da Supressão de classes;

- Atividades da carreira do magistério da Educação Básica;
- Da jornada de trabalho;
- Das vantagens;
- Das funções Comissionadas;
- Das funções eletivas
- Dos afastamentos e Comissionamentos;
- Das disposições Finais e Transitórias;
- Da remuneração salarial;
- Piso salarial.

O Departamento Pedagógico, por sua vez, não recebe verba determinada para planejamento e execução de cursos de capacitação voltados a uma concepção de formação continuada.

Este Departamento vem atuando de forma fragmentada, na impossibilidade de executar contratações que envolvam gastos elevados. Até o ano de 2001, os gastos permitidos, estavam reduzidos a Semana da Educação, evento previsto em Lei que ocorre no mês de outubro, sendo realizada contratação, mediante pagamento de professores – palestrantes.

As limitações para construção da autonomia de nossas professoras, através de Programas de Formação Continuada, são, portanto, inúmeras. O contexto global acaba por desmotivar o profissional, interferindo em sua auto-estima na medida em que o mesmo não se reconhece inserido num plano de carreira específico, e vê seu salário deteriorar-se. Encontra-se pressionado por fatores de ordem legal sobre seu nível de escolaridade (LDBEN 9394/96), que prevê graduação para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Apesar das contradições, buscou-se uma alternativa no sentido da criação de um espaço solidário, de reconhecimento e valorização deste profissional.

Esta é uma das razões pelas quais elaboramos o presente trabalho. Procuramos através do projeto “Encontro de Idéias”, relatado no Capítulo III – **“Encontro de Idéias”**: entre o Possível e o Ideal – , avançar (ainda que modestamente) na conquista do ideal de reconhecer, valorizar e dar oportunidades aos professores para que se sintam (e o são) os co-autores da Educação no Município de Bauru.

CAPÍTULO III

“ENCONTRO DE IDÉIAS”: ENTRE O POSSÍVEL E O IDEAL

Entre as possibilidades e o nosso ideal há o espaço permeado pela cultura, a ideologia dominante e a nossa vontade de transformação, pautada pela coragem de vencer os desafios e na perseverança pela busca da perfeição nas certezas e incertezas dos caminhos pedagógicos.

Iracema Torquato

Três motivos impelem os professores a procurar cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Município de Bauru.

Um deles é de **caráter formal** e está ligado à manutenção dos benefícios possíveis de serem alcançados na carreira de funcionário. Trata-se de requisito exigido pela avaliação de desempenho funcional, instrumento de caráter anual, utilizado pela Secretaria da Administração do Município, para contemplar ou negar aos funcionários benefícios como licença prêmio, promoção etc. tornando-se uma ferramenta necessária à avaliação positiva e à freqüência dos funcionários públicos em cursos de natureza formativa.

Os docentes procuram **cursos de formação** por vários outros fatores:

- a) Concurso de Remoção

O mecanismo formal adotado pela Rede Municipal possibilita a escolha de classes pelos professores na totalidade de Unidades Escolares disponíveis na Rede Municipal. O professor, com maior número de anos, exercendo a função docente, tendo títulos acumulados, devidamente pontuados e somados para escala final, tem a possibilidade de transferir-se para outro local de trabalho de sua conveniência, desde que haja vaga na nova Unidade Escolar pleiteada.

b) Escolha de classes no início do ano letivo

A concorrência entre professores da mesma unidade escolar por esta ou aquela classe, é um outro fator, que faz com que anualmente todos os professores inscrevam-se e levem titulações a serem comparadas e pontuadas para que as classes sejam atribuídas por critérios que se iniciam com a contagem de tempo de serviço e número de cursos freqüentados durante os anos anteriores.¹

c) Desejo de Atualização

Este fator é de caráter pessoal, diz respeito à necessidade de atualização, convivência, auto-aperfeiçoamento e renovação de conhecimentos.

A atual direção do Departamento Pedagógico julgou que a programação oferecida pelo Departamento Pedagógico deveria contemplar o grupo citado no item c, e nortear suas atividades de forma a satisfazer, na medida do possível, às expectativas dos partícipes.

Esta postura objetivou melhorar a atividade reflexiva do corpo docente e

¹ Até o edital de 2002, a contagem dos títulos obedecia ao limite de três anos.

também ir em direção contrária ao sistema instituído que torna os cursos de capacitação atividades obrigatórias, o que pode desmotivar o profissional fazendo com que este tenha uma idéia equivocada sobre a sua real necessidade, enquanto ferramenta de mediação que pode transformar sua prática cotidiana em prática social efetiva. Mesmo havendo professores interessados no ensino e na aprendizagem que produzem a dimensão dialética entre o saber (sólida formação teórica) e o como-fazer (procedimentos instrumentais), o caráter fragmentado acaba por prevalecer na medida em que os cursos de maior duração (30 horas, por exemplo) são oferecidos a apenas 30 ou 35 professores.

Alguns desses cursos são direcionados à determinada área do conhecimento como Artes, Matemática ou História; porém, não podemos perder de vista que a prática do professor de Educação Infantil² e de Ensino Fundamental, principalmente nos primeiros anos, envolve, geralmente, todas as áreas do conhecimento, sendo o mesmo professor responsável por ministrar conteúdos diversos.

Ao mesmo tempo é este professor, que para ser aceito nesta função, necessitou apresentar a titulação mínima de escolaridade, ou seja, o curso médio de magistério. A prática diária e o esforço próprio podem ter auxiliado na construção de um profissional competente com o passar de alguns anos de ofício, porém, de modo geral, falta-lhe a competência oriunda da dimensão saber-saber (sólida formação teórica) e do saber-fazer, ou seja, da reflexão sobre o saber e sobre o como fazer (práxis social).

Descreveremos a seguir duas ações colocadas em prática a partir do ano 2000 pelo Departamento Pedagógico. O Projeto “**Sempre às Quartas**” e o

² Grande maioria da Rede.

“**Encontro de Idéias**”. O segundo, proporcionou subsídios para a elaboração do presente trabalho; porém, o primeiro colaborou para que o **Encontro de Idéias** se tornasse viável.

O Projeto “**Sempre às Quartas**”, requeria da equipe da Secretaria da Educação um esforço redobrado, visto necessitar de pesquisa e locação de espaços com capacidade para público superior a duzentas e cinqüenta pessoas, além da seleção apurada de assuntos e palestrantes que fossem capazes de atender às necessidades almejadas por um público diversificado quanto à atuação profissional.

Era necessário levar em conta, também, o pequeno número de professores atendidos nestes cursos de capacitação, e a grande procura pelos mesmos resultava, muitas vezes, em frustração dos docentes que não conseguiam vagas para participar desses eventos.

O Projeto “**Sempre às Quartas**” foi montado com os seguintes objetivos:

- habituar os professores a freqüentarem grandes espaços que propiciassem exposição de idéias, discussões e debates e colaborassem para promoção da interação entre as Modalidades de Ensino;
- conscientizar os professores da importância de freqüentar espaços diferentes dos habituais como escola e Secretaria da Educação, vivenciar, via de encontros, atividades que oferecessem possibilidades diferentes daquelas, habitualmente, proporcionadas pela Rede³;
- minimizar o preconceito estabelecido entre os professores de que a universidade se preocupa com questões distantes do cotidiano escolar

³ Isto porque ao se dirigirem a espaços diferentes, tomaram conhecimento de outras atividades profissionais que auxiliam a formação do educador.

e que o conhecimento produzido por ela não possui aplicabilidade na escola.

Através de convites feitos aos docentes pertencentes a alguns Departamentos da UNESP – Campus Bauru - iniciou-se o Projeto com sucesso de freqüência, entre os anos de 1999 e 2002. Através de contatos com outras Unidades da UNESP, e ainda outras instituições de Ensino Superior, foi possível diversificar conteúdos, contando com palestrantes de diversas regiões do Estado.

O aprimoramento do Projeto desenvolveu-se por meio de programações com temáticas únicas. Pode-se citar como exemplo o tema **Educação Inclusiva**, em que cada um dos palestrantes contribuiu de forma significativa com esclarecimentos de dúvidas relativas aos portadores de necessidades especiais, e como viabilizar seu acesso e permanência na escola pública; quando realmente não há uma política comprometida com a inclusão esta discussão se torna imprescindível.

O mérito da programação oferecida pelo Projeto **“Sempre às quartas”** residiu na oportunidade dos professores freqüentarem os encontros promovidos em locais apropriados a grandes eventos. Estas palestras tiveram número elevado de professores, discutindo temas inerentes a sua prática docente, além da experiência proporcionada pela aproximação entre Universidade e professores da Rede Municipal, e a garantia de que como agentes multiplicadores, os professores levariam a todas as Unidades Escolares, sem exceção, o conhecimento discutido durante as palestras⁴.

Torna-se fundamental reafirmar-se que o Projeto **“Sempre às Quartas”**, foi essencial à criação do curso **“Encontro de Idéias”** que será o objeto de análise

⁴ Os temas e palestrantes do Projeto Sempre as Quartas estão à disposição no anexo 04.

desta pesquisa. Este envolveu professores voluntários de todas as Divisões de Ensino da Rede Municipal de Bauru.

Iniciado em 09 de maio de 2000, o curso passou a fazer parte da programação bimestral do Departamento Pedagógico com duração de 30 horas. Cada encontro foi de quatro horas, preenchidas pela explanação e posterior discussão da experiência de um professor ou grupo de professores que compartilhava com outros 30 colegas suas experiências bem sucedidas em sua sala de aula. Eventualmente, os professores - autores também comentavam experiências não tão bem sucedidas, mas que serviam de subsídios para as primeiras.

Como toda narrativa, deve responder o que todos os leitores interessados gostariam de conhecer, partimos da tentativa de responder a seis perguntas básicas que são responsáveis pela estruturação de qualquer discurso que deve primar pela coerência e coesão. São elas: **Quem? Quê? Quando? Como? Por quê? Onde?**

- **Quem?** Os professores envolvidos no curso “**Encontro de Idéias**”, os coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação e a pesquisadora.
- **Quê?** (objetivo)- Troca de experiência entre professores.
- **Quando?** Entre março de 2000 e junho de 2002.
- **Como?** Por meio da criação do curso “**Encontro de Idéias**”.
- **Onde?** No caso específico desse trabalho, que contava com adesão voluntária dos professores, a observação ocorreu em variadas Unidades Escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Classes de Educação de Jovens e Adultos e Classes de Educação Especial. E a apresentação dos professores ocorreu nas edificações da

Secretaria de Educação do Município de Bauru e em Unidades Escolares da Rede Municipal.

- **Por quê?** Garantir a integração entre os docentes de todos os níveis de Ensino da Rede, oferecendo-lhes novos espaços para atuarem em busca de atividades que pudessem subsidiar um re-pensar da prática docente comprometida com transformações sociais possíveis e reais e proporcionar valorização do trabalho docente.

Respondidas as seis questões básicas de modo sistemático e sintético, torna-se agora, relevante desenvolver cada item de forma analítica e reflexiva. É isto que se fará a seguir.

A partir do relato das atividades bem sucedidas, alguns dos professores envolvidos escreveram artigos sobre as mesmas. Estes foram disponibilizados na Internet e passaram a fazer parte da memória da Rede Municipal de Educação, tendo como suporte um CD-ROM. Desta maneira, todos são produtores de conhecimento e podem socializá-los. O objetivo era aumentar a auto-estima dos docentes bem como motivá-los à pesquisa.

O curso “**Encontro de Idéias**”, desse modo, buscou valorizar o trabalho docente a partir de atividades não tão complexas e por isso viáveis, que caminharam tendo também como objetivo o resgate da identidade deste profissional como criador de sua própria metodologia, e permitindo vislumbrar o valor de seu trabalho. Estes fatores redundaram numa política pública que podemos denominar como impulsora da *práxis* docente, garantindo a melhoria das condições de trabalho em sala de aula, e o resgate do professor como “autor”.

Na escola, nosso comportamento restringiu-se a observar o ambiente, recolhendo anotações e conversando informalmente com professores, diretores,

coordenadores sobre como as atividades inovadoras de professores eram compartilhadas, se este assunto era abordado durante as reuniões de professores, se os pais tomavam conhecimento das atividades desenvolvidas na escola.

O resultado deste primeiro passo na investigação foi à percepção de que realmente ocorriam ações diferenciadas por parte de determinados professores, e que chegavam aos demais docentes de forma fragmentada, tanto no que se refere ao número de docentes da Unidade Escolar quanto na forma como a informação era repassada.

No caso específico deste trabalho, criamos um espaço para os professores solidariamente compartilharem, com seus colegas experiências teóricas e práticas, e, também, iniciar nesse espaço a formação de uma cultura de informações e veiculação das mesmas.

O objetivo das avaliações estava centrado na preocupação de conhecer melhor como o professor se sentia quando se colocava como autor, diante de seus colegas, e como os demais professores ouvintes recebiam o conhecimento repassado.

Outras questões que deveriam ser investigadas eram:

- As experiências voluntariamente apresentadas respaldavam-se em que tipo de saber?
- Os professores sentiam-se valorizados em suas ações profissionais após a apresentação de seus trabalhos?
- Os trabalhos apresentados possuíam conteúdo mais teórico ou técnico?
- Era possível reunir professores de diferentes áreas de atuação educacional nos cursos, garantindo interesse e crescimentos dos

mesmos através do intercâmbio de práticas características em suas modalidades?

Para iniciar esta investigação, desencadeamos o processo que a seguir será relatado.

Através do ofício nº 56/1999, da Secretaria da Educação, foi feito um convite a todos os professores de todas as Unidades Escolares para efetuarem inscrição como professores-autores ou palestrantes do curso “**Encontro de Idéias**”.

O retorno, após um mês de espera, foi inexpressivo, impelindo a equipe a retornar às Unidades Escolares, conversar com supervisores das diversas modalidades de ensino no sentido de conseguir indicações e contar com seu auxílio dos supervisores e coordenadores de área para persuadir os professores a participarem.

Novamente, foi-nos relatado a resistência dos professores que temiam expor-se aos colegas. Mesmo assim, foi possível montarmos o primeiro bloco com oito professores-expositores e iniciar a primeira das seis edições do curso “**Encontro de Idéias: Experiências Vivenciadas na Rede Municipal**”.

Para tornar mais didática a exposição de nossas idéias, foram elaborados os quadros disponíveis no anexo 05, com os temas e os objetivos trabalhados durante os encontros.

Os registros das apresentações dos professores foram feitos através de fotografias.

Primeira forma de registro das atividades, estas fotografias compõem as pastas de fotos das atividades desenvolvidas durante os anos de 2000, 2001 e 2002 pela Secretaria da Educação do Município de Bauru. No anexo 06, encontramos as ilustrações, bem como os temas e os objetivos desenvolvidos.

Ao término da terceira edição do curso, que ocorreu no mês de dezembro de 2000, os professores autores foram convidados a participar de uma reunião com o Departamento Pedagógico. A finalidade era propor a transformação em artigos das experiências compartilhadas com os grupos de professores durante os cursos. Os professores compareceram à reunião, que deixou claro o caráter voluntário da transcrição da experiência compartilhada, assim como o fato de tratar-se de uma iniciativa que buscaria meios alternativos de estar divulgando os artigos.

Houve unanimidade entre os professores em concordar com a divulgação, porém, muitas dúvidas se colocaram no sentido de uniformizar metodologicamente a apresentação dos artigos. Buscando minimizar estas dúvidas, foi criado durante a reunião, com a participação de todos os presentes, pequenas regras constituídas por explicações referentes a: número de laudas, tamanho da letra a ser utilizada, recursos explorados que poderiam ser descritos, número mínimo e máximo de fotos que ilustrariam cada um dos trabalhos, enfim, como seria o “corpo”, de cada um dos artigos, que inicialmente seriam disponibilizados no site da Secretaria de Educação do Município.

Apesar de inúmeras discussões com participação ativa dos professores e com o apoio do Departamento Pedagógico no que se referia a utilização de recursos de informática, o retorno dos artigos para serem disponibilizados na Internet, ocorreu por parte de apenas seis professores.

Foram organizados e disponibilizados através da acessória de imprensa do Gabinete da Prefeitura, no *site*: www.bauru.sp.gov.br , que conta com acesso às páginas específicas da Secretaria da Educação. Na página de rosto da Secretaria da Educação, foi colocado um *link* que dá acesso direto aos trabalhos dos professores. O *link* apresenta o título “**Encontro de Idéias**”, e é de fácil visualização, o que

propiciou fácil identificação dos professores que acessaram a página na procura dos trabalhos.

Os trabalhos que retornaram para serem divulgados, em número de sete, estão a disposição no anexo 08, inclusive com o conteúdo que foi disponibilizado no *site*.

Ao término do ano de 2001, quando já haviam decorrido cinco edições do curso, elaboramos uma questão geradora que pretendia extrair dos professores autores,⁵ subsídios sobre como os mesmos viram a sua participação nos cursos. A questão geradora era: **O que significou para você, ter participado do curso “Encontro de Idéias: experiências vivenciadas na Rede Municipal de Educação?”**

Retornaram à pergunta 15 professores- autores⁶, e 07 professores que freqüentaram entre 03 e 04 edições do curso.

Diante da dificuldade dos professores elaborarem seus textos descritivos engendrados a partir das ações compartilhadas, e da limitação de acesso à Internet pelos professores nas escolas municipais que não possuem este recurso, foram conseguidas informações no Departamento de Ciências da Computação, no Campus da UNESP Bauru; tomamos conhecimento de um novo programa de computação capaz de gerar conteúdo para Internet e ao mesmo tempo deixar armazenado (em CD-ROM) textos, imagens e fotos. O programa VISUAL CLASS foi projetado para o uso educacional, e até o ano de 2002, não havia sido utilizado para a finalidade pretendida , que era o registro com riqueza de detalhes, que pudessem suprimir textos longos e descritivos e expor os materiais utilizados pelos professores-

⁵ Assim como os professores expectadores com maior freqüência nos cursos que haviam participado de no mínimo 03, das 04 edições até então decorridas.

⁶ A análise das respostas à questão geradora, será objeto de análise do Capítulo IV.

autores com toda a sua riqueza de cores, sons, texturas e dimensões, enfim em toda a sua diversidade.

Uma primeira tentativa de elaboração de um registro, utilizando este novo recurso, foi feita de forma experimental, com o intuito prioritário de divulgação da existência deste tipo de iniciativa pela Secretaria Municipal de Educação. Não possuía pretensão de publicação acadêmica, e sim, de demonstração das possibilidades aos professores-autores e de divulgação a toda a comunidade escolar da Rede Municipal.

Na última edição, que ocorreu de maio a julho de 2002, foi realizada uma rápida filmagem dos professores-autores, em que se apresentavam e comentavam rapidamente o trabalho desenvolvido. A finalidade era compor o CD-ROM que se encontra no anexo 09.

No Capítulo IV – Percepções dos Professores sobre o Trabalho Desenvolvido –, mostraremos como foram engendradas as atividades citadas nos quadros expostos e quais foram as percepções docentes sobre o trabalho realizado.

CAPÍTULO IV

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

A temática, que aqui se apresenta, possui como situação geradora, atividades desenvolvidas por professores durante o decorrer do trabalho. Em decorrência deste fato, toda a discussão a ser feita neste capítulo, girará em torno dos saberes inerentes aos professores, da relação destes saberes com os conceitos de competência e qualidade e ainda sobre a questão da profissionalidade docente e formação, diante do contexto de mudanças sociais observadas nos dias de hoje.

Acreditamos que o Curso: “Encontro de Idéias: Experiências vivenciadas na Rede Municipal de Ensino de Bauru”, demonstrou ser um importante recurso na busca de maiores conhecimentos sobre como o professor vem atuando em sala de aula, sem contudo, observá-lo neste meio, e por isso, ir além da observação, na medida em que, voluntariamente ele compartilha sua vivência e a expõe para outros

professores que podem contribuir com sugestões, críticas e aprimoramento. Este grupo que, como ele, depara-se cotidianamente com a realidade da sala de aula e as inúmeras exigências impostas pela mesma.

Caracteriza-se por ser uma experiência inédita na Rede Municipal de Bauru, que apesar de possuir uma trajetória educacional marcada por produção de documentos que se tornaram referência regional (“Proposta Pedagógica para Educação Infantil do Município de Bauru”, 1996 e “Um olhar Histórico sobre a Educação Municipal de Bauru”, 1996), e destes terem sido produzidos por membros atuantes na Educação em parceria com instituições educacionais como a UNESP, campus Bauru, não havia sido feito nenhum esforço no sentido de reconhecimento ou conhecimento de como os professores da Rede atuavam, nem esforços no sentido de promover intercâmbio entre as diferentes modalidades de ensino oferecidas pela Rede Municipal.

Estaremos, portanto, ressaltando a importância de atividades como a por nós realizada e sua relação com a melhoria da qualidade do ensino oferecido, na medida que esta se apresenta como possível recurso de educação continuada.

Inicialmente, vamos nos reportar aos temas tratados no referencial teórico que compõem o primeiro capítulo deste trabalho, e analisando as respostas colhidas através da questão-geradora aplicada aos professores-autores, participantes do curso **“Encontro de Idéias: experiências vivenciadas na Rede Municipal de Bauru”**, que foram respondidas por vinte e uma professoras, e ainda respostas dadas por professores que frequentaram como ouvintes os cursos¹.

A título de esclarecimento, ressaltamos que quando a numeração da citação das respostas elaboradas pelas professoras, for igual ou inferior a vinte e uma, estaremos nos reportando às respostas dadas pelos professores-autores

sobre a questão geradora; quando o número for superior a vinte e um, trata-se de respostas dadas pelos professores-ouvintes do curso, em relação às avaliações de fim de curso, em que são apontados os pontos positivos e negativos e ainda sugestões.

Focando de maneira especial o professor, dentro deste contexto, um dos pontos privilegiados por este trabalho é a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar².

Gauthier (1998), coloca dois obstáculos que impedem a emergência dos saberes profissionais da docência, o primeiro deles diz respeito a própria docência, por esta constituir-se em atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; o segundo, encontra-se nas ciências da educação, que produzem saberes que não levam em conta as condições concretas do exercício da docência.

Concordando com o primeiro obstáculo colocado por Gauthier (1998), Sacristán (1995, p.69), coloca a seguinte afirmativa:

Pode mesmo afirmar-se que, contrariamente a outros ofícios, a prática “artesanal” de ensino não codificou um saber especializado no seio da profissão. Jackson (1985) já demonstrou que os professores são um tipo de pessoas que falam pouco do seu ofício entre si e de como o melhorar, que transmitem pouco a sua experiência profissional. Como afirma Feiman-Nemser (1983), a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente: as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação.

¹ A íntegra das respostas pode ser encontrada no anexo 07

² Entendemos como saberes um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que estão presentes na prática docente. Avançando um pouco mais, gostaríamos de incorporar a esta discussão, uma investigação sobre o fato destes saberes serem eventualmente incorporados aos programas de formação de professores

O que percebemos³, durante o decorrer das edições do curso, é que os professores-autores que expunham e compartilhavam com outros professores suas experiências, haviam mobilizado um conjunto de saberes, para responder as exigências específicas de suas respectivas salas de aula, e obtiveram em alguns casos, resultados acima do esperado. Isto acrescentou ao professor segurança suficiente para expor a situação de forma organizada a outros colegas e discuti-la, sem receio de críticas negativas, numa atividade totalmente inovadora enquanto proposta de formação.

Com o objetivo de extrair dessa experiência, subsídios que auxiliem os grupos de pesquisadores, hoje envolvidos com questões relativas à valorização da prática docente e da busca de uma profissionalidade para esta categoria, procederemos com auxílio do material coletado referente à discussão sobre as categorias levantadas.

Por tratar-se de uma análise relacionada a aspectos qualitativos, as respostas foram analisadas e agrupadas por categorias. Esse trabalho de levantamento de dados e de análise da situação teve como referência e modelo, idealizado, elaborado e aplicado num estudo de pesquisa etnográfica, em Almeida, (1993 a 1994) e escolhido para utilização nesta pesquisa, pela sua eficácia na estruturação do trabalho de levantamento e análise de dados e são expostos a seguir:

³ E discordamos, portanto, de JACSON “os professores são pessoas que falam pouco de seu ofício entre si...”(grifos nossos).

Categorias e Objetivos

Categorias	Objetivos
Socialização	Verificar tipo de atividades práticas. Verificar a relação teoria X prática nos trabalhos apresentados.
Qualidade do trabalho docente	Verificar a representação do conceito de qualidade entre os participantes, e o que o curso representou neste sentido.
Auto-reconhecimento	Verificar se o professor – autor viu com naturalidade sua participação nos cursos.
Ação formadora	Verificar se os professores ouvintes reconhecem e utilizam o conhecimento dos professores – autores.
Campo de atuação	Verificar se os professores viram como produtivo o conhecimento do trabalho realizado em outras modalidades de ensino.

Quanto ao engendramento que se verifica em relação ao conteúdo, nota-se a predominância de atividades essencialmente **práticas** por parte dos expositores. Estas se reportam a vivências em suas salas de aula (que em consequência de um bom resultado diante de um problema imediato, ou de uma situação que exigiu uma reflexão e replanejamento didático) tornaram-se, na concepção do professor, experiências merecedoras de serem socializadas. Na maioria das exposições, as experiências práticas foram privilegiadas, em detrimento do conteúdo disciplinar, com exceção de três temas⁴.

Não foi solicitado aos professores-autores que o conteúdo apresentado aos demais estivesse organizado de forma teórica ou acadêmica. Não se tratava de

⁴ Que trataram de assuntos localizados na grade curricular de determinada disciplina, referiram-se a aspectos legais do exercício docente ou reportaram-se a aspectos teóricos.

um evento com intenção de capacitar professores nesta ou naquela área de conhecimento, mais antes, buscar investigar e tornar conhecidos (ou re-conhecidos) os saberes e habilidades que os professores já utilizavam em suas salas de aula.

Em nenhum momento, os professores se colocaram como criadores de um saber disciplinar⁵; porém, para ensinar, os professores buscaram alternativas criativas e inovadoras que surtiram efeito positivo na aquisição do conhecimento pelos alunos. Tal situação foi chamada por Shulman (1986) de conhecimento pedagógico da matéria.

Uma característica do discurso dos professores-autores é iniciar sua fala comentando que, o que será exposto, proporcionou bons resultados em determinada situação, mais que não poderá ser visto como “receita”, e sim como idéia a ser trabalhada respeitando as especificidades de cada realidade.

Os depoimentos que seguem, demonstram como as professoras procederam na transposição didática do saber disciplinar⁶:

Depoimento n^o 5:

“Primeiramente, ressalto que a iniciativa de minha participação no curso nasceu de problemas a serem superados em sala de aula, tais como: indisciplina, dificuldade de interpretação de textos por parte dos alunos, de memorização ortográfica, aplicar corretamente a paragrafação, o uso correto de letra maiúscula no início da oração, regras de acentuação gráfica, pontuação, produção de textos, fluência redacional, sintaxe etc. Iniciei o meu trabalho desenvolvendo jogos pedagógicos, de minha autoria, conjugados com algumas dinâmicas Os resultados obtidos foram: maior assimilação do conteúdo, contenção da indisciplina, trabalho relativo à relação ensino / aprendizagem prazeroso para alunos e professores, procurando estes últimos evitar aulas tradicionais com frequência. Houve um estímulo para o aluno criar novas técnicas de aprendizagem, atuando como colaborador de seu professor, cuja performance foi de elemento criador e catalisador desse processo Atestou-se o desenvolvimento do raciocínio, percepção visual e interação entre os alunos. Tais resultados foram um estímulo para eu trocar as experiências por mim vividas com meus colegas de trabalho e outros professores da Rede Municipal de Ensino. Os benefícios foram imensos, pois, com a interação entre os professores de EMEIs e EMEFs, novos trabalhos foram sendo conhecidos e aplicados em sala de aula e a procura pela continuidade do curso aumentou, pois, só se cresce quando se desenvolve trabalhos em equipe, tendo como escopo a melhora da qualidade do ensino Este trabalho teve repercussão em uma escola estadual, o Colégio Morais Pacheco, onde um colega aplicou uma de minhas técnicas desenvolvidas, em sala de aula, tendo obtido sucesso e, em escolas particulares, houve interesse por parte do Colégio Guedes de Azevedo em conhecer o conteúdo do trabalho O crescimento profissional aprimorou o meu trabalho, o de todos que

⁵ Definido por GAUTHIER como saberes que correspondem a diversas áreas do conhecimento.

⁶ Todos os depoimentos encontram-se no anexo 07.

participaram do curso e demonstrou que a escola deve ser inteiramente renovada, tanto na parte pedagógica, como no trabalho de resgate da cidadania dos educandos ...”.

Percebemos, a partir das declarações da professora, que a situação concreta, com a qual se deparava, incentivou-a a buscar alternativas criativas e inovadoras para conseguir sucesso na transposição didática que pleiteava, no caso específico, conteúdo ligado à disciplina de Língua Portuguesa, criando jogos pedagógicos. Ocorre que, na avaliação da própria professora, os resultados superaram a intenção primeira, criando um ambiente favorável em sua classe para assimilação de outros conteúdos diferentes do pretendido num primeiro momento. Ou seja, a professora tornou-se consciente de possuir um saber experiencial, que poderia ser adaptado para utilização de forma variada. Num segundo momento, quando a professora expõe este saber, no curso, este se tornou um saber-da-ação-pedagógica, pois pôde ser discutido, avaliado e assimilado por outros professores.

Sobre a representação social do **conceito de qualidade de ensino** entre os professores, torna-se relevante destacarmos de acordo com Arroyo (2000, p.19):

O trabalho e a relação educativa se dá na sala de aula e no convívio entre educadores e educandos traz ainda as marcas da especificidade da educação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade.

Percebe-se, entre os professores, que o conceito de qualidade está intimamente ligado aos seus desempenhos e conhecimentos;e, ainda , que o fato de haver um espaço para interação entre os professores, ainda que de modalidades de ensino diferenciadas, pode ajudar na conquista desta “qualidade”.

A interação entre professores é citada de forma regular pelos participantes, como podemos observar nas seguintes respostas da professoras, nos depoimentos nº 2 e nº10:

“... É muito importante para nós educadores trocarmos idéias e experiências de nosso cotidiano porque enriquece nossos conhecimentos, e ainda abre caminhos para a execução de nosso trabalho docente Significou para mim: uma abertura para contatar com outras colegas, possibilidade de incrementar as experiências vividas na sala de aula, busca de alternativas para uma melhor aprendizagem e conhecimentos de projetos variados desenvolvidos nas EMEIS e EMEFS como meta para atingir uma melhor qualidade de ensino”. (2)

“Fico feliz em poder colaborar com sugestões para que os próximos cursos sejam melhores e os colegas façam desta atividade, não apenas complemento de extra-classe ou reciclagem, mais uma reavaliação da sua pessoa, da sua postura, dos seus objetivos profissionais e de vida Foi com o encontro Troca de idéias que pude verificar o quanto é bonito, dedicado o trabalho das amigas em outros departamentos (EMEIS E EMEFS). A riqueza de experiências e de informações, o pequeno transformando-se em muitos Todas as vezes que solicitam sugestões no final dos encontros, sempre deixei claro que é necessário nós sairmos do nosso mundinho (escola) e buscarmos vida, energia, idéias, experiência, soluções em outras áreas, pois sempre registramos/guardamos e um dia usamos para alguma finalidade Fico muito triste quando a Secretaria da Educação traz algum profissional de fora, promove encontros, palestras, seminários e há pessoas que não dão a mínima para a proposta. Não demonstram interesse e nem postura profissional. Como gostaria de poder ter mais contato com cursos de fora, com tantos educadores que só fazem multiplicar. São pessoas ricas em experiências de alegria e trabalho. Muitas vezes não posso ter acesso e não posso ir Tanto vejo que muitas vezes vocês são desestimuladas a promover coisas boas devido ao desinteresse de muitas. Mas o importante é estar tranqüilo e firme nos objetivos Seria muito bom nós conhecermos o trabalho do pessoal do Estado, de prefeituras de outras cidades próximas a nossa. Também é importante contato com outras áreas específicas ou o debate sobre temas que estejam em pauta no momento seja na política, economia, ciências, informática, relações exteriores, além é claro, dos assuntos ligados a nós como música e os jogos para o aluno, políticas educacionais e suas relações, releitura do profissional da área educacional, a questão da ‘regionalização na educação’, entre tantos outros Parabens novamente sua iniciativa para melhoria da qualidade de ensino do município. Vejo que o departamento sempre esteve voltado para que o professor tenha crescimento em todos os sentidos, tendo como objetivo a liberdade e a felicidade do ser humano”. (10)

“... Os benefícios foram imensos, pois, com a interação entre os professores de EMEIs e EMEFs, novos trabalhos foram sendo conhecidos e aplicados em sala de aula e a procura pela continuidade do curso aumentou, pois, só se cresce quando se desenvolve trabalhos em equipe, tendo como escopo a melhora da qualidade do ensino ...”. (5)

Em relação ao auto reconhecimento (valorização), acreditamos que uma das vias de reforço da profissionalidade docente está no fato do professor ver-se como produtor de conhecimento, e ter esse conhecimento reconhecido como valioso por outros professores, e pela comunidade na qual atua.

É necessário que o professor sinta-se portador dos saberes que estão contidos em sua profissão. Ao deixar de enxergar-se como técnico, reproduzidor de atividades e passar a perceber o valor de seu trabalho, inevitavelmente, terá um acréscimo de auto-estima por ver valorizado seu esforço.

O empenho em transformar a exposição dos professores autores em artigos a serem veiculados na INTERNET ou em registro sob formato de CD- ROM, foi no sentido de valorizar o trabalho dos professores. O resultado foi positivo, como podemos perceber nos trechos declarados abaixo:

“A idéia deste encontro é bastante interessante, por oportunizar a troca de experiências e discutir um pouco a respeito do trabalho desenvolvido nas escolas Temos ciência de que em nossa rede contamos com muitos professores que desenvolvem trabalhos de qualidade Esta oportunidade de divulgação do trabalho, da experiência vivenciada pelo professor, é algo que proporciona a nós educadores condições de aprender, refletir e avaliar nosso trabalho É necessário lembrar que o educador precisa ser reconhecido e valorizado no seu trabalho. Certamente que o fator financeiro é predominante, mas precisamos de incentivo e de estímulos, participando de encontros que propiciem análise crítica; enfim, um aprendizado e até mesmo uma visão inovadora em relação a educação, proporcionando um amadurecimento quanto a questão teórica, que jamais deve ser posta em segundo plano Creio que pelo empenho desta secretaria e sua preocupação em oferecer qualidade de ensino, talvez houvesse a possibilidade de mais cursos, voltados às áreas de interesse, apoio em relação a graduação, pós e cursos de extensão oferecidos por nossas universidades, as quais ainda são de difícil acesso a uma maioria de nós, professores ...”. (19)

“O mais gratificante foi o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido e a sua divulgação ...”. (1)

“Trocar experiências com profissionais que vivenciam nossa prática contribuiu não apenas para a divulgação de diferentes projetos pedagógicos, mas também para valorizar nossos profissionais que constantemente se envolvem e se preocupam em desenvolver excelentes trabalhos como também incentivar outros profissionais a se esforcem em novas realizações ...”. (8)

“Este trabalho teve repercussão em uma escola estadual, o Colégio Morais Pacheco, onde um colega aplicou uma de minhas técnicas desenvolvidas, em sala de aula, tendo obtido sucesso e, em escolas particulares, houve interesse por parte do Colégio Guedes de Azevedo em conhecer o conteúdo do trabalho O crescimento profissional aprimorou o meu trabalho, o de todos que participaram do curso e demonstrou que a escola deve ser inteiramente renovada, tanto na parte pedagógica, como no trabalho de resgate da cidadania dos educandos ...”. (5)

“Felicitos todos que direta ou indiretamente se dispuseram à concretização desse trabalho, com o intuito de transforma-lo realmente como meio de valorização do trabalho docente Termino meu parecer, afirmando categoricamente que todo educador precisa e deve ser valorizado como peça fundamental para o desenvolvimento harmonioso da sociedade a qual faz parte. Ser valorizado pela potencialidade que possui e, que muitas vezes, não está vinculada à anos de trabalho. Evidentemente, o acúmulo de anos nos faz mais experiente enquanto seres humanos e profissionais, mas é a vontade que realiza grandes ações”. (16)

“Fui, resgatei minha valorização profissional, faço parte da educação Infantil de Bauru, sou um registro vivo, Richard Bach escreve, aprender é descobrir o que já se sabe, praticar é demonstrar o que se sabe, ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você. Todos são alunos praticamente, igualmente professores Muito obrigado por essa oportunidade, que me fora

reprimida a anos e que junto a vocês o incentivo, a valorização tomei coragem e recebi o Oscar (cd-rom) da minha valorização profissional". (18)

"É necessário lembrar que o educador precisa ser reconhecido e valorizado no seu trabalho. Certamente que o fator financeiro é predominante, mas precisamos de incentivo e de estímulos, participando de encontros que propiciem análise crítica; enfim, um aprendizado e até mesmo uma visão inovadora em relação a educação, proporcionando um amadurecimento quanto a questão teórica, que jamais deve ser posta em segundo plano". (19)

Quando abordamos a questão do mal estar docente, discutida por Esteves (1999) e Lopes (1995), constatamos que um dos caminhos de superação desta situação pode ser a criação de políticas educativas que ofereçam oportunidades de ascensão social, assim como a criação de espaços para realizações pessoais. Tais medidas puderam modificar a percepção dos professores sobre si mesmos e do público, que passaria a ver no professor um praticante reflexivo.

O reconhecimento profissional no ambiente de trabalho, ou seja, por outros professores, diretores, coordenadores e supervisores, também faz parte do processo de valorização desencadeado pelo Encontro de Idéias. Nos trechos abaixo percebemos isso:

"Contribuiu para clarificar o papel e a importância das relações interpessoais na construção e transformação de um processo pedagógico qualitativamente superior no espaço social da sala de aula Assim sendo, significa o compromisso, o conhecimento, a capacidade, enfim, a postura digna das colegas (professoras) da Educação Municipal". (13)

"... Enfim, o reconhecimento do bom trabalho realizado por toda a Rede Municipal de Ensino e de seus profissionais. Sinto-me orgulhosa de fazer parte desse Universo". (12)

"... Digo isso, pois toda troca de experiências se faz da maneira que aconteceu, ou seja, quando todos os envolvidos, nesse caso, os educadores da rede municipal de ensino, estiveram dispostos a dar e receber conhecimentos, enriquecendo a prática docente, independentemente das críticas que pudessem surgir fossem elas positivas ou negativas". (16)

"É de muita importância que respeitemos uns aos outros para obtermos a simplicidade na busca de conhecimentos, e que estes sejam ampliados, desenvolvidos, reavaliados e nos façam cada vez mais capazes de aprendermos mais e mais, de forma crítica e consciente É assim que me sinto com a troca de experiências, vocês me permitiram mostrar com muita dignidade as minhas experiências pedagógicas. Dentro da prática, juntos conquistamos o saber, cada um dentro do seu limite com muita habilidade". (18)

Ao iniciarmos a discussão sobre Formação Continuada, propusemo-nos há ver a modalidade de formação docente por diferentes ângulos. Analisamos a formação que pode e deve ter como pano de fundo a Escola, onde o professor atua, e ainda ações que não dependem do ambiente escolar, mais colaboram na formação, entre eles citamos congressos, cursos etc.

Distinguimos também os modelos de formação, que podem ser vistos como conformadores e garantias de fluxo de políticas impostas ou como ações libertadoras e reflexivas. Estas constatações podem ser avaliadas pelos depoimentos:

“... Nós precisamos, como professores, sempre estarmos nos reciclando e esse Encontro de idéias veio para dar-nos respaldo em nossas práticas pedagógicas Participar do curso ‘Encontro de Idéias’ foi gratificante, pois como profissionais da Educação precisamos constantemente nos reciclar e a troca de idéias nos fortalece e enriquece o nosso trabalho”. (3)

“... Educação permanente, este é o tema do novo milênio. Nunca houve tanta necessidade de preparação e formação constante do ser humano A diversidade dos meios de produção, a velocidade da informação nos força a adaptações constantes. Todos os profissionais das mais diferentes áreas tem que buscar mais, sempre Neste sentido, vejo nas reuniões com outras professoras e profissionais da educação um meio riquíssimo de aperfeiçoamento. No curso Encontro de Idéias pode observar esta oportunidade. A coragem de se mostrar como profissional em busca e de apresentar um trabalho não é tarefa fácil. Muitos se julgam incapazes, outros têm medo das críticas. Porém, somente através da apreciação dos outros é que pomos a prova o que já sabíamos mas não tínhamos coragem de admitir: somos capazes de sucesso O contato com outros tipos de trabalho enriquece nossas perspectivas e nos sugere novas direções Tomando a expressão do mestre Paulo Freire de que ‘ninguém educa e ninguém se educa sozinho’, precisamos cada vez mais do trabalho e contato coletivo dos profissionais da educação. Incentivar e valorizar os professores que neste curso se ‘mostraram’, é muito importante, já que há muitos profissionais na Rede com trabalhos preciosos, que necessitam do apoio, motivação e valorização para que possam ter certeza de que ainda vale a pena”. (14)

“Ter participado do curso ‘Encontro de Idéias’ me fez repensar a necessidade de estar sempre tendo estas trocas, visto que as experiências não é só de quem está passando o projeto que desenvolvem, mas é uma troca recíproca entre o professor elaborador do projeto e os professores participantes do curso Ressalto ainda que após esta troca houve professoras que me procuraram interessadas em adquirir os materiais utilizados no desenvolvimento do projeto”. (15)

Além das necessidades apontadas referentes à formação docente, outras carências foram apontadas pelos professores:

“... Seria muito bom nós conhecermos o trabalho do pessoal do Estado, de prefeituras de outras cidades próximas a nossa. Também é importante contato com outras áreas específicas ou o debate sobre temas que estejam em pauta no momento sejam na política, economia, ciências, informática, relações exteriores, além é claro, dos assuntos ligados a nós como música e os jogos para o aluno, políticas educacionais e suas relações, releitura do profissional da área educacional, a questão da ‘regionalização na educação’, entre tantos outros”. (10)

“... Significou para mim: uma abertura para contatar com outras colegas, possibilidade de incrementar as experiências vividas na sala de aula, busca de alternativas para uma melhor aprendizagem e conhecimentos de projetos variados desenvolvidos nas EMEIS e EMEFS como meta para atingir uma melhor qualidade de ensino”. (2)

Quando Gauthier (1998, p.29) comenta quais seriam os saberes da ação pedagógica, fazendo alusão ao repertório de conhecimentos do ensino ou sobre a jurisprudência pública validada, fez-nos perceber que poderíamos acrescentar o conhecimento do ambiente de trabalho mais amplo no qual atua o professor. No caso específico deste trabalho, referimo-nos ao conhecimento por parte dos professores, da Rede de Ensino Municipal. Foram várias as alusões feitas ao desconhecimento das modalidades de ensino, e do trabalho dos professores desenvolvidos em modalidades diferentes. Ao mesmo tempo, após este conhecimento ter sido conquistado por parte dos envolvidos, houve demonstração de crescimento com os conhecimentos gerados por professores de diferentes modalidades. Tal fato, muito colaborou para visão de ruptura entre as modalidades. Colocaremos abaixo, trechos que denotam esta postura:

“... Significou para mim: uma abertura para contatar com outras colegas, possibilidade de incrementar as experiências vividas na sala de aula, busca de alternativas para uma melhor aprendizagem e conhecimentos de projetos variados desenvolvidos nas EMEIS e EMEFS como meta para atingir uma melhor qualidade de ensino”. (2)

“... Esse ano trabalhei, pela 2ª vez em 11 anos, com uma turma de Jardim I e pude utilizar, não só com meus alunos como também colaborar com outras turmas da escola, idéias de atividades sugeridas nos cursos. ... Achei muito válido também as apresentações dos funcionários da APAE. Eles falaram de todas as áreas trabalhadas na instituição e isso foi muito importante para mim, pois com a realidade da inclusão temos argumentos para com as famílias que não aceitam as dificuldades dos filhos especiais e criticam a APAE”. (4)

“... Os benefícios foram imensos, pois, com a interação entre os professores de EMEIs e EMEFs, novos trabalhos foram sendo conhecidos e aplicados em sala de aula e a procura pela continuidade do curso aumentou, pois, só se cresce quando se desenvolve trabalhos em equipe, tendo como escopo a melhora da qualidade do ensino”. (5)

“... Fico feliz em poder colaborar com sugestões para que os próximos cursos sejam melhores e os colegas façam desta atividade, não apenas complemento de extra-classe ou reciclagem, mais uma reavaliação da sua pessoa, da sua postura, dos seus objetivos profissionais e de vida. ... Foi com o encontro ‘Troca de Idéias’ que pude verificar o quanto é bonito, dedicado o trabalho das amigas em outros departamentos (EMEIS E EMEFS). A riqueza de experiências e de informações, o pequeno transformando-se em muitos, buscamos vida, energia, idéias, experiência, soluções em outras áreas, pois sempre registramos/guardamos e um dia usamos para alguma finalidade”. (10)

“... Finalizando o curso de idéias é um encontro de profissionais que trabalham na Rede Municipal de Bauru e que favorece que todos possam estar em sintonia com o trabalho pedagógico do outro realizando um intercâmbio de idéias de cada um”. (11)

“... Essa experiência favoreceu também Intercâmbio entre as diferentes divisões de ensino e seus profissionais”. (12)

“Ressalto que o projeto História em quadrinhos e correspondência foi elaborada e desenvolvido concomitantemente com a Profª Inês, da EMEI Florípes Silveira de Souza e nós, professoras, pudemos nesta troca mostrar aos participantes que é possível e enriquecedor trabalhar em parcerias, haja vista que todos os profissionais possuem criatividade e conhecimento que podem propiciar condições para que haja um melhor desenvolvimento no trabalho pedagógico”. (15)

Um dos entraves na construção de uma identidade profissional, no que concerne à categoria de professores, reside no fato de haver preconceitos estabelecidos pelas representações sócio-culturais docentes diante das diferentes modalidades de ensino e em relação a professores de diferentes modalidades.

Os pais muitas vezes não vêem a Educação Infantil com equivalência de importância em relação ao Ensino Fundamental, o tratamento como “Parquinho”, já demonstra o tipo de visão por parte dos pais em relação a esta modalidade.

O fato do corpo docente das Unidades de Educação Infantil lidar com atividades que exigem a estimulação de vários sentidos da criança, e não procedam com suas classes de forma semelhante as demais modalidades é encarado muitas vezes por professores que desconhecem a realidade cotidiana de uma unidade escolar de educação infantil, como menos árduo ou expressivo. O que deixa de

acontecer quando os professores de outras modalidades percebem a importância de trabalhar de forma semelhante com seus alunos. Ou seja, aprender também com o corpo e não apenas com a mente requer ainda dos educadores a autoconsciência que corpo/mente são indissociáveis. Requer também uma reflexão sobre como somos ainda regidos por atividades mentais cartesianas pautadas pela máxima “saber mas não sentir”, em que se separa o saber (fator cognitivo) dos afetos.

A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, de extrema importância no resgate de uma dívida social com as pessoas que no período apropriado não puderam frequentar a escola, sofre com a dificuldade da construção de uma identidade própria diante das demais modalidades de ensino. Geralmente, aos jovens e adultos, são atribuídas a culpa por não terem se esforçado na idade apropriada, eximindo, desta forma a responsabilidade político-social da Escola.

A Educação Especial, sinônimo por muitos anos de ganhos extras no salário, sem compromisso algum com aprendizagem e voltada para atendimento assistencial e não educacional (as classes especiais nas escolas públicas eram vistas como local estigmatizado), pode no atual momento histórico colaborar de forma incontestável, já que a inclusão pode/deve tornar-se realidade nas escolas públicas. Sabemos que há ainda muitos obstáculos a serem superados para que isso se concretize. O maior deles, em geral, é a resistência dos professores de outras modalidades de ensino que alegam não estarem preparados para atender às necessidades dos alunos especiais, camuflando, com este discurso, preconceitos oriundos de um fazer pedagógico tradicional que incluía os alunos tidos como “incapazes” das instituições escolares.

Romper as diferenças e crescer com elas, reconhecer na colaboração e no intercâmbio de experiências o trabalho do outro e nele um pouco de si mesmo e

apreender o que pode, somando conhecimentos, colaborando para que todos possam fazer um trabalho melhor. Nas palavras de Torquato⁷ (2002):

Desvelar a ideologia implícita no discurso pedagógico autoritário que tenta neutralizar a forma hierárquica e burocrática imposta nos sistemas públicos educacionais a fim de legitimar os saberes da elite dominante. Crescer nas e pelas contradições existentes entre a teoria e a prática, através da reflexão sobre as ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Eleger a solidariedade como fator inerente a própria prática interativa. Reconhecer nas divergências teórico-práticas a visão postulada do outro. Estas ações/reflexões significam antes de quaisquer outras formas interpretativas, a consciência da alteridade. Somente por meio dessa tomada de consciência é possível dizer não ao ensino preso a receituários, ensino fast food, em que não há espaço para realização de experiências inovadoras e dialógicas em qualquer área do saber, seja esta considerada científica ou poética.

Esperamos ter oferecido oportunidades para que todos os partícipes pudessem ver valorizados seus trabalhos e “no” e “pelo” outro terem aflorado o sentimento e a concepção de que a educação só é possível quando há espaços em que trocas simbólicas se despojem de representações mistificadoras permitindo a instauração do diálogo.

⁷ Excerto da palestra Ensino fast-food e mídia proferida por Iracema Torquato aos participantes da equipe de pesquisadores da FAPESP e funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Bauru em 11 de dezembro de 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível- depois preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar...Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade.

Paulo Freire

A tese proposta nesta pesquisa, baseou-se na verificação da possibilidade de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, através de atividades que promovessem o intercâmbio de experiências pedagógicas bem sucedidas e também refletir sobre o uso social das mesmas com professores da Unidade escolar e entre Unidades Escolares.

A partir desta questão iniciamos o processo de pesquisa que nos levou a tecer as seguintes considerações em relação à parte prática do trabalho:

A iniciativa tomada com a concepção, execução, acompanhamento, coleta de dados dos participantes e investigação dos depoimentos buscou legitimar, através da pesquisa, os saberes da ação pedagógica, já que estes, são pouco desenvolvidos e valorizados no repertório de saberes do professor sendo, porém,

fundamental à profissionalização da categoria por constituírem um dos fundamentos da identidade profissional da mesma.

A partir da observação e dos dados coletados, deduzimos que o exercício da profissão docente, na Rede Municipal de Bauru, pauta-se essencialmente no discurso oral.

Nota-se maior pré-disponibilidade dos professores para relatar suas experiências a partir desta forma de expressão. A dificuldade de transmissão do conhecimento ou a narração de um simples relato de experiência tornam-se obstáculos a serem superados, quando há necessidade de escrever sobre os trabalhos realizados em sala de aula. Deduzimos que tal fator se deve ao fato, entre outros, que do cotidiano do professor predomina o discurso pautado na oralidade. O professor pode utilizar-se de inúmeros outros recursos como textos, vídeo, música etc., porém é através da fala e não da escrita que este administra sua aula.

Este distanciamento em relação ao exercício da escrita acentua-se com a rotina de trabalho que não privilegia esta forma de comunicação. Nas escolas de Educação Básica, os professores utilizam-se da escrita para funções determinadas como: preparo de aulas, preenchimento de cadernetas, elaboração de provas e semanários, etc. Ocorre que, nestes casos, as formas de comunicação utilizadas como suporte para registro escrito objetivo e rápido, sem detalhamento, sem reflexão, quase mecanicamente realizada.

A linguagem escrita exige um nível de organização de idéias e a mobilização de técnicas que são apreendidas com o exercício prático e com muitas leituras. Mesmo que não haja pretensões acadêmicas, é preciso lembrar que a forma de comunicação tendo como base a oralidade possibilita a expansão de conhecimento sem a necessidade de um interlocutor presencial. Deste modo,

podemos afirmar que a comunicação efetiva e eficaz não se realiza, porque “comunicar” pressupõe a interação entre um emissor e um receptor, bem como a troca de papéis entre os mesmos.

Avaliamos o curso: Encontro de Idéias como um importante recurso a ser usado nos processos de capacitação ou formação continuada de professores. Por que? Porque esta experiência não ignorou o conhecimento acumulado e desenvolvido pelo professor, ao contrário, valorizou e refletiu este conhecimento no momento em que foram partilhados os trabalhos de forma dialógica, além disso:

*Estimulou o registro escrito detalhado, que impõe uma organização de idéias e pode, a partir deste fator, aproximar o professor de métodos e teorias que talvez já mediassem seu trabalho, porém, não eram claramente identificadas. Pôde proporcionar, também, o interesse pela criação de novas metodologias, desta vez, a partir da prática e da pesquisa de fontes teóricas.

*Resgatou a auto-estima dos participantes, pois os mesmos se sentiram valorizados, enquanto produtores e divulgadores de conhecimento.

*Colaborou na formação da identidade da profissão docente, na medida que, ao relatar experiências ocorridas, atendendo a faixa etária de 04 a 06 anos, estas tiveram receptividade entre professores de classes de jovens e adultos e de professores de disciplinas específicas do Ensino Fundamental, auxiliando desse modo, a percepção da alteridade. Assim, puderam conhecer e valorizar o trabalho de professoras que atuam com portadores de necessidades especiais, isto fez os professores de outras modalidades de ensino reconhecer que a inserção de crianças com necessidades especiais em classes do ensino formal, pode tornar-se uma experiência “menos assustadora”, ao serem compartilhados trabalhos de outras professoras que expuseram suas experiências. Enfim, a identidade a que nos

referimos, diz respeito a concepção dos professores enquanto profissionais do ensino, independente da modalidade de ensino na qual atuam. Respeitar as especificidades de cada uma das modalidades e valorizar a colaboração das investigações e inovações realizadas e expostas por colegas inseridos em outras instituições escolares.

*Destacou a importância do professor reflexivo, favoreceu a oportunidade de uma comunicação efetiva e eficaz garantida por um corpo docente, disposto a conhecer, discutir, sugerir, divulgar suas experiências em sala de aula, permitindo, desse modo, incorporar novos conhecimentos teóricos e práticos.

*Estimulou o ensino criativo e as ações inovadoras, mitigando posturas conformistas, bem como a visão da profissão como centrada na simples repetição de conteúdos.

A que se lembrar, porém, que o ato de educar é mais valioso quanto mais voltado aos valores culturais, afetivos e morais da sociedade que os acolhem. É preciso portanto, ressaltar e ressignificar o “que” e “como” se tem ensinado para que possamos alcançar na construção e revisitação que possibilitem aos professores atuarem com autonomia em suas salas de aula. Para isso, entender o professor, a forma como ele recria e inova ações em sua classe, como “percebe” seu aluno e sua atuação na comunidade escolar, é fundamental para a compreensão de como se desenvolve em situações concretas, o processo ensino-aprendizagem.

*Refletiu sobre como o professor produz e transmite conhecimentos e que viabilizando a aprendizagem dos alunos, permitiu que fossem divulgadas as vias (caminhos) que eram percorridos pelos docentes na elaboração de suas práticas em sala de aula.

A experiência e o trabalho realizado com dedicação pelos professores incentivou a divulgação de práticas pedagógicas inovadoras. Esta por sua vez, permitiu ao professor executante, a segurança suficiente em continuar realizando e registrando suas ações de forma consciente e crítica.

Profissionais de todas as áreas de atuação puderam conhecer detalhes sobre situações concretas que envolviam o exercício de sua profissão. Estes profissionais executaram com sucesso suas ações, compartilhando-as, desse modo, puderam recuperar sentimentos como auto-estima, auxiliando “o(s) outro(s)” na superação de sentimentos semelhantes, ainda que estes atuassem em contextos diferentes.

Podemos afirmar que os professores-autores, participantes do “Encontro de Idéias: experiências vivenciadas na Rede Municipal de Bauru”, transformaram um saber experiencial, caracterizado por ações das quais, não somente tiraram proveito, como também puderam fruí-las, e, saindo do confinamento imposto pela sala de aula, foram incentivados a discutir publicamente, sobre seus saberes pautados por suas ações pedagógicas. Tornaram públicos seus relatos, possibilitando a discussão e avaliação dos mesmos.

Com relação aos meios utilizados para divulgação dos trabalhos, consideramos que:

*Ao demonstrar que é possível a utilização de recursos tecnológicos para promover o registro e a divulgação de trabalhos bem sucedidos executados pelos professores (através de uma primeira publicação dos artigos na internet e posteriormente pela gravação do CD-ROM conseguimos minimizar o que conhecemos como mal-estar docente através de apresentações docentes, que após a prensagem os CDs, estarão sendo distribuídos às Unidades Escolares da Rede e

demais Instituições de Ensino da cidade e Região) podemos ter esperança em relação a uma mudança na visão que os professores possuíam em relação à utilização das novas tecnologias na educação. Retirá-las do status de meras ferramentas desconhecidas e transformá-las em suportes para permitir serem reconhecidas como novas formas de comunicação efetivas e eficazes, das TICs¹ entre os professores.

*Pelos dados colhidos e expostos na pesquisa, consideramos as atividades propostas no curso: “Encontro de Idéias: experiências desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino”, como novas estratégias que poderão favorecer a formação em serviço, podendo também ser considerada como recursos inovadores na conquista de uma docência de melhor qualidade e maior competência, que ao serem disponibilizados como “recursos” viáveis, possam favorecer novos caminhos em relação a um ensino-aprendizagem mais voltados aos interesses atuais dos educandos.

Em relação a pesquisa teórica desenvolvida podemos colocar as seguintes considerações:

O fato da profissão docente ter suas raízes históricas ligadas a uma atuação atrelada as Congregações Religiosas e posteriormente ao Estado, dificultou a formação de uma identidade docente assim como retardou o reconhecimento das ações docentes expressão de sua profissionalidade. Por designos da razão teológica, civilizatória ou liberal, os pilares norteadores do fazer pedagógico foram construídos por especialistas e não por professores a partir de suas práticas e necessidades. Ou seja, a construção e execução de políticas públicas educacionais não foram feitas a partir das bases, mas por uma elite de intelectuais que vislumbraram teorias diversas(em certo sentido ecléticas) que deveriam nortear as

¹ Tecnologias da Comunicação e da Informática

incipientes práticas exercidas. Como consequência, temos até hoje professores que não conseguem reconhecerem-se como produtores de conhecimento, não tendo claro a formação de uma da identidade em relação a categoria profissional em que se enquadram.

Incorporando a idéia de que se trata de uma profissão técnica, e não reflexiva, o professor faz registros necessários às exigências burocráticas da profissão, porém não reconhece, como importante, a sistematização e discussão sobre suas ações em sua sala de aula; mais especificamente, não se vê como um profissional que possa influir nas decisões políticas sobre sua área de atuação.

As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, que envolveram um repensar sobre instituições vigentes e seu poder de coesão social relativamente a sociedade fragmentada, atingiram a escola e o professor (modelo representativo da comunidade escolar), muitas vezes impedindo-o de uma reflexão sobre como a escola mantém seu caráter institucional "democrático" de forma ainda elitizada. Desse modo, perdendo de vista o compromisso com a "qualidade" da formação oferecida aos alunos, e aos professores.

O fato das atribuições relacionadas à função docente terem sido ampliadas no que diz respeito ao tratamento com o educando e na utilização das novas tecnologias, levou a uma situação limite, obrigando-os a um repensar sobre a função docente. O mal-estar docente, situação de desconforto pela qual passa a profissão, deve representar o início de novas concepções sobre o perfil profissional dos educadores. Esta redefinição deverá incluir a aquisição de nova postura por parte dos professores. Torna-se, desse modo, necessário a valorização das práticas por eles criadas em sala de aula. Deve também possibilitar que os mesmos possam ter acesso às teorias existentes por meio de políticas voltadas à formação

continuada. Ou seja, a escola deve ser vista como laboratório tanto pelo professor como para os educadores responsáveis por cursos de atualização. Lá é o espaço de criatividade, avanço e compartilhamento de experiências pedagógicas. O “Encontro de Idéias” trouxe como resposta à pergunta; que tipos de saberes estão sendo utilizados pelos nossos professores da Rede? inúmeras experiências inovadoras, desenvolvidas em diferentes modalidades de Ensino que foram consideradas pelos próprios professores da Rede como pertinentes e de qualidade, comprovando que experiências como as expostas no presente trabalho, podem contribuir na elaboração de novos métodos e técnicas.

A redundância dos conceitos de “qualidade”, ainda que por vezes ligado à razão instrumental (qualidade total), ou liberta desta restrição, e o conceito de competência, ligado à adaptabilidade do indivíduo às tarefas que lhes são atribuídas, ou como sinônimo de “bom trabalho”, passam a incidir no discurso educacional. Este fato, muitas vezes, limita a visão crítica sobre o fazer docente. Em busca de “qualidade”, tendo como referência um “ensino competente” muitas vezes, esquecemo-nos de privilegiar os atores que realmente são os verdadeiros protagonistas das ações educativas: os professores que atuando diariamente em suas salas de aula, concretizam (ou não) o que abstratamente propomos como “qualidade” de ensino e como “competência” (ou desempenho) necessária aos fazeres pedagógicos.

Esperamos ter contribuído com a pesquisa apresentada, para o desvendamento (ainda que geograficamente limitado, porém, com sentido amplo), de novas possibilidades a serem utilizadas na elaboração e execução de ações voltadas às questões da valorização do trabalho docente e da formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques & RIBEIRO, Ricardo. Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...2000** São Carlos: ANPAE – Seção São Paulo.

ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques. Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas. **Revista Didática**. São Paulo, v. 29, p. 55-68, 1993/1994.

ALVES, Sônia. **A expansão da formação docente: razões de sua busca por professores da rede pública**.1996, 275f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

AZEVEDO, José Clóvis. Novos paradigmas e a formação dos educadores. **Revista Pátio**. Porto Alegre, v.5, n.17, p.51 a 53,maio/ful.2001.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação. 1997.

BARZUN, Jacques. Entrevista a Carlos Graieb. **Revista Veja**. São Paulo, v.35, n.14, p.11.Abril, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14. **Diário Oficial da União**. 12 set. Brasília: Imprensa Oficial, 1996 a.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Nº9.394, 20 dez. Brasília: Imprensa Oficial, 1996 b.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVACO, Maria Helena. (Org.) António Nóvoa. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

CARVALHO, Célia Pazzolo, UHLE, Águeda Bernadete & BARBIERI, Marisa Ramos. Formação Continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2. **Anais...** Águas de São Pedro:Unesp,1992.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Cultura e democracia- o discurso competente e outras falas.** 8 São Paulo: Cortez, 2000.

DAIBEM, Isaías Milanesi; CASÉRIO, Vera Mariza Regina (Orgs.) **Um olhar sobre a educação municipal de Bauru.** Bauru: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação. 1996.

DELORS, Jaques. MUFTI, et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI.** Lisboa: Asa, 1996.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 17. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESTEVE, José M. (Org.) António Nóvoa. Mudanças sociais e função docente. In **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Trad. Durlley de Carvalho Cavicchia. Bauru : EDUSC, 1999.

FARSELLA, Ana Maria. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** Araraquara:JM , 2002.p.69 – 96.

FAZENDA, Ivani C.A A Aquisição de uma formação Interdisciplinar de professores. In: FAZENDA,Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1966. (Coleção Leitura).

FREITAS, Helena Costa Lopes de Freitas. A Formação dos profissionais da Educação Básica em Nível Superior: Desafios para as Universidades e Faculdades/Centros de Educação. In: **Pedagogia cidadã. Cadernos de formação. Módulo introdutório.** São Paulo: UNESP, 2002. p. 9 – 26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A mercantilização e o retrocesso democrático da educação, **Revista Democracia Viva,** Rio de Janeiro, IBASE/ Moderna, n 2, p.82-88. fev.1998.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GIROUX, Henry A **.Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.**Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, Andy. O Ensino como profissão paradoxal. In: **Revista Pátio.** V.4, n.16, p 35 – 43, fev/març. 2001.

HYPÓLITO, Dinéia. **Formação continuada: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar**. 1996, 273f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

JULIA, Dominique. **Lês trois couleurs du tableau noir – La révolution**. Paris: Editions Belin, 1981.

HOUSSAYE, j. **Le triangle pédagogique, théorie et pratiques de l'action éducative**. Berne: Peter Lang, 1988.

KENNETH & ZEICHNER. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Universidade de Lisboa: Educa, 1993.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez, 1998.

LIMA, João Francisco Tidei. **A Ocupação da Terra e a Destruição dos Índios na Região de Bauru (1850-1910)**. 1984, 312f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. (SP), 1984.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Lisboa: Terramar, 1992.

LOPES, José Miguel. **Função Docente na Virada do Século**. In: **Revista presença pedagógica**. mar/abr. Belo Horizonte: Dimensão, 1995. p. 87 e 88.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: sair do informalismo?**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1. **Anais...** Águas de São Pedro: Unesp, 1990.

MASI, Domenico de. **O Ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Paliericio. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, 2001.

MURAMOTO, Helenice M.S; Mazzilli, Sueli. **Educação Continuada e Avaliação: Duas Faces da Mesma Moeda**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 5 **Anais...** Águas de São Pedro: Unesp, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

_____, António (Coord). **Os Professores e a sua formação.** (Temas de Educação 1). Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1991a. (Publicações Dom Quixote).

_____, António (Org). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995b. (Coleção Ciências da Educação).

_____, António. **O passado e o presente dos professores.** In: **profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Relação Escola – Sociedade: “Novas Respostas para um Velho Problema. In: **Pedagogia cidadã. Cadernos de formação. Módulo introdutório.** São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Ana Maria. **Capacitação docente: um repensar dos professores sobre sua prática.** 1996, 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PALMA FILHO. João Cardoso. A Formação do Professor na Legislação Educacional Brasileira: Avanços e Retrocessos. In: **Pedagogia cidadã. cadernos de formação. Módulo introdutório.** São Paulo: UNESP, 2003.

PRADA, Luis E.A, PALMA FILHO, JoãoC, Passos, Laurizete F. Educação Continuada: o discurso oficial, a política e a utopia. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6 **Anais...** Águas de São Pedro: Unesp, 1998.

PEREIRA, Maria Valdelis N. **Reconsiderando o desempenho docente por meio de depoimentos de professoras da rede pública paulista.** 1996, 216 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PERENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: n.19, 1999.

PIRSIG, Robert M. O. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores.** Trad. Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1984.

PRATES, Eufrásio. Música quântica: em torno de um novo paradigma holômico. **Revista comunicação e espaço público.** Brasília: UnB/CESPE, v.1 p. 64. dez.1996.

RAMOS, Yus Rafael. “Formação ou conformação dos professores?” In: **Revista Pátio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v.4, n. 17, p.22-26 maio/jul.2001.

RIBEIRO, R. Formação de Lideranças Educacionais. In: **Material do curso de formação continuada de educadores**. Bertioga (SP): Prefeitura Municipal, SESC e CEPEL/UNESP, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo; Fusari, José Cerchi. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3. **Anais...** Águas de São Pedro:Unesp,1994.

ROPÉ & TANGUY(org) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus,1997

ROSSEAU, Jean-Jaques. **Do contrato social;ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

SACRISTÁN, J Gimeno. (Org.) António Nóvoa. "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHUMAN, LS. **Paradigms and research programs in the study of teaching**. M.C Wittrock (dir.) Handbook of Research on Teaching, 3e . New York:1986.

SHUMAN, L.S. **Paradgms and programs: a project of the american education research association**. New York: Macmilan. 1990.

SPRADLEY, J.P. **Participant observation**. Holt:Renechart and Winston, 1980.195p.

SPRADLEY, J.P. McCURD, D.W. **The cultural experience ethnograph in complex society**. Kingsport: Kingsport Press, 1972.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5º ed.. São Paulo. Cortez, 1994.

TORQUATO, Iracema. **Jornalismo Infantil:"Pinguinho de Notícias"**. 2001262 F. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Universidade Estadual Paulista UNESP,2001.

WOODS, Peter. (Org.) António Nóvoa. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

VARLOTTA, Ieda. **Capacitação e mudança de vozes em discurso tecido na/pela interlocução entre a teoria construída e a experiência vivida**. Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,1996.